

INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR

# INDIVIDUALPSYCHOLOGIE

ARBEITEN AUS DEM GEBIETE DER PSYCHOTHERAPIE  
PSYCHOLOGIE UND PADAGOGIK

---

---

19. JAHRGANG 1950

---

---



SWETS & ZEITLINGER N.V.  
AMSTERDAM - 1968





INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR  
**INDIVIDUALPSYCHOLOGIE**

ARBEITEN AUS DEM GEBIETE DER PSYCHOTHERAPIE  
PSYCHOLOGIE UND PADAGOGIK

GEGRÜNDET VON  
**PROF. DR. ALFRED ADLER**

HERAUSGEGEBEN VON  
**ALEXANDRA ADLER**  
M. D., NEW YORK, U. S. A.

SCHRIFTFLEITUNG  
**M. BIRNBAUM, K. NOWOTNY, O. SPIEL**

---


---

**19. JAHRGANG**

---

---

**SWETS & ZEITLINGER N.V.**  
**AMSTERDAM - 1968**



Digitized by the Internet Archive  
in 2023



## Inhalt des 19. Jahrganges.

### I. Originalarbeiten.

Seite

BIRNBAUM, FERDINAND: Die pädagogische Atmosphäre . . . . .	9
— — Die Psychologie Alfred Adlers . . . . .	56
— — Was ist ein Erziehungsmittel? . . . . .	129
— — Hilfe und Selbsthilfe . . . . .	173
DEUTSCH, LEONHARD: Menschenkenntnis und Naturwissenschaft . . . . .	20
DREIKURS, RUDOLF: The Immediate Purpose of Children's Mis-behavior, its Recognition and Correction . . . . .	70
FARAU, ALFRED: Alfred Adler zum 80. Geburtstage . . . . .	49
FISCHL, PAUL: Willensfreiheit . . . . .	26
— — Bewußtsein, bewußt und mitbewußt . . . . .	135
FRIEDMANN, FRIEDERIKE: Beziehungen zwischen Lehrform und Disziplin . . . . .	87
GEORGI, GERTRUD: Aus einer Beratungsstelle . . . . .	180
HOFF, HANS: Psychotherapie in Amerika . . . . .	145
LEISTNER, RENÉE und BRANTON HARRY: Die Grenzen der Methodik . . . . .	174
PLOTTKE, PAUL: Bruder-Rivalität . . . . .	29
RINGEL, ERWIN: Der Wertbegriff in der Individualpsychologie . . . . .	122
SICHER, LYDIA: Wer ist „man“? . . . . .	1
SORGE-BOEHMKE, ELISABETH: Änderung der Perspektive — Änderung des Lebensstils . . . . .	35
SPIEL, WALTER: Über Gruppenpsychotherapie . . . . .	161
STERN, ERICH: Minderwertigkeitskomplex und Kompensation in den Geschichten zu Murrays „Thematic Apperception Test“ . . . . .	109
WEINMANN, KURT: Wege, Irrwege und Abwege der Persönlichkeitsentwicklung . . . . .	97
<b>II. Buchbesprechungen . . . . .</b>	<b>42, 92, 140, 186</b>
<b>III. Rundschau . . . . .</b>	<b>45, 95, 143, 191</b>

## Namenverzeichnis.

- Ackermann 173.  
 Adler, Alexandra 152, 160, 186.  
 Adler, Alfred 34 f., 42, 44 f., 49—70, 92 ff., 99—105, 128, 137, 139, 141, 155, 157 f., 160 f., 165, 172 f., 186 f.  
 Adler, Max 26—29, 125, 163, 173.  
 Albrecht, W. 94, 143.  
 Alexander 153 ff., 158 f.  
 Allers, R. 108.  
 Ansbacher, H. L. 186.  
 Aristoteles 99.  
 Arnold, G. E. 42.  
 Asperger, H. 190.  
 Baar, E. 43.  
 Bauch, Br. 124.  
 Becker 170, 173.  
 Beecher, W. 187.  
 Benedikt, R. 145.  
 Bergson 164.  
 Berka, M. 93.  
 Bierer, J. 171, 173.  
 Birnbaum, F. 9—19, 56—69, 124, 126—129, 161 f., 166 f., 169, 171 ff., 176—180, 190.  
 Birnbaum, K. 165, 172.  
 Blondel, Ch. 164, 172.  
 Bolterauer, L. 93.  
 Bottome, Ph. 66.  
 Boutinaud, A. 42.  
 Boysen 161, 170, 173.  
 Branton, H. 174.  
 Breitingner, M. 172.  
 Brickner 159.  
 Brill, A. 187.  
 Bruck, M. A. 186 f.  
 Bühler, Ch. 43.  
 Bühler, K. 65, 164.  
 Cameron 187.  
 Caruso, I. 127 f.  
 Cobb, St. 159.  
 Craig 159.  
 Danzel, Th. W. 173.  
 Deutsch, L. 20—26, 28.  
 Dilthey 110.  
 Dostojewskij 61.  
 Dougal, mc. 94.  
 Dreikurs, R. 70—87, 169, 186 f.  
 Dunbar 158.  
 Eisler 173.  
 Ernst, C. J. 140—143, 191.  
 Farau, A. 49—55.  
 Feichtinger 187.  
 Feuchtersleben, E. von 140.  
 Fischl, P. 20 f., 23, 25—29, 42—44, 92 f., 135, 141.  
 Foulkes, S. H. 173.  
 Frankl, V. E. 92 f., 127, 137, 141, 189 f.  
 Freud, S. 44 f., 49 f., 52, 68 f., 133, 137 f., 152, 155 f., 163, 165, 172, 179, 187.  
 Friedmann, Fr. 87—91.  
 Fromm, E. 34.  
 Gallup 141 f.  
 Georgi, G. 180—186.  
 Glaser, H. 141.  
 Guardini 126.  
 Hänsel, L. 123 f., 128.  
 Hartmann, M. 97.  
 Hartmann, N. 123 f., 189.  
 Heger, H. 107.  
 Hessen 123 f.  
 Hetzer, H. 43.  
 Hildebrand 123 f.  
 Hippokrates 49.  
 Hoff, H. 145—161.  
 Hofstätter, P. R. 141.  
 Horney, K. 52, 152, 155 ff., 187.  
 James-Lange 16.  
 Jaspers, K. 164, 172 f.  
 Jung, C. G. 94.  
 Kästner, E. 42.  
 Kainz 43.  
 Kant, I. 92, 98, 163, 172.  
 Kauders, O. 126, 170, 173.  
 Kaus 65.  
 Klapmann 173.  
 Klatt 101.  
 Kohlmann 170, 173.  
 Kraft, V. 188 ff.  
 Kretschmer 45, 170, 173.  
 Kronfeld, A. 57, 169, 173.  
 Künkel, F. 176.  
 Laotse 97.  
 Lazarsfeld, P. 141.  
 Lazarsfeld, S. 188.  
 Lazell 169, 173.  
 Le Bon 164, 167, 169, 173.  
 Leistner, R. 174.  
 Lindenfeld, E. 186.  
 Linné 44.  
 Luchsinger 42 ff.  
 Mainx 44.  
 Mann, Th. 103.  
 Mann, W. 173.  
 Mauriac, Fr. 109.  
 Meinong 123.  
 Menninger, K. A. 151, 187.  
 Mesnard, M. A. 187.  
 Meyer, A. 157.  
 Mittenecker, E. 93.



- Montaigne 55.  
 Moreno 169, 173.  
 Murray 109 f., 121.  
  
 Natorp, P. 172.  
 Nelson, N. 106.  
 Nesperseny, A. 93.  
 Neubauer, V. 143.  
 Nietzsche 45, 69.  
 Nowotny, K. 69, 171, 173.  
  
 Pestalozzi, H. 68.  
 Plato 49, 99.  
 Plottke, P. 29—35, 42, 94 f.  
     187 f.  
 Pokorny, F. 190.  
 Polak, P. 190.  
 Pötzl, O. 170.  
 Pratt 169.  
 Priestley J. B. 94.  
 Przywara, E. 107.  
 Pythagoras 49.  
  
 Rado 159.  
 Rahner 127.  
 Redwin, E. 94, 187.  
 Reeves, M. P. 94.  
 Reininger, R. 122 ff., 128.  
 Reisner 190.  
 Reiss, S. 188.  
  
 Renouvier, P. 164.  
 Reves, E. 45.  
 Ringel, E. 122—129.  
 Roger, C. 52.  
 Rohrachner, H. 135, 137 f.  
 Roth, S. 187.  
  
 Sachs, B. 151.  
 Scharmer, Fr. 169.  
 Scheler, M. 123, 189.  
 Schilder, P. 105.  
 Schlick, M. 188.  
 Schmeing 10.  
 Schneider, K. 187.  
 Schulz, J. H. 173.  
 Schwartz, H. 143.  
 Seidler 186.  
 Seif, L. 42, 97.  
 Seneca 56.  
 Shakespeare 61, 110.  
 Shulman, B. H. 186.  
 Sicher, L. 1—8, 186.  
 Simmel 163.  
 Slavson 165, 170, 173.  
 Sombart, W. 45.  
 Sorge-Boehmke 35—41.  
 Spengler, O. 45.  
 Speransky 158.  
 Spiel, O. 26 f., 44, 125, 128,  
     169, 173.  
  
 Spiel, W. 161, 174.  
 Stefferson 151.  
 Stern, E. 109, 121.  
 Stern, W. 60 f., 67, 69 f., 163.  
 Strauss, E. B. 44.  
 Susmann, M. 108.  
  
 Teirich, H. R. 173.  
 Thirring, H. 44 f.  
 Thumb, N. 173.  
 Tomann, W. 93.  
 Trapper 157.  
 Treichlinger, W. M. 191.  
 Treitschke 45.  
  
 Unger 165, 169, 173.  
  
 Vering, Ch. 190.  
  
 Weinmann, K. 97, 103.  
 Weizsäcker, von 169, 173.  
 Wexberg, E. 42, 65.  
 Wiese, L. von 163.  
 Wilder 173.  
 Windelband 123.  
 Wolff 157.  
 Wronsky 169, 173.  
 Wundt 135.  
 Wyrsch, J. 93.  
  
 Zweibel, A. 187.

## Sachverzeichnis.

- Adler*-Institutionen 52.  
Affekte 93, 164, 170; Affekthandlungen 175.  
Aggression 103; Aggressivität 112.  
A G M 71—76, 78, 81 f., 84—87.  
Aha-Erlebnis 14, 164.  
Aktionsradius 29, 31, 100; Aktivität 18, 57, 103.  
Analyse 111, 153, 155.  
Angst 14, 68 f., 103, 112, 118, 147 ff., 154, 156 f., 165.  
Anpassung 102, 147 f., 154.  
Apperzeption, tendenziöse 171 f.  
Arbeit als Aufgabe 113; Arbeitsleistung 177; Beziehung zur Arbeit 104 f.; Arbeitstherapie 174—177.  
Archetypen, psychische 175.  
Armut 112, 120.  
Assoziationen 12.  
Atmosphäre 164—167, 177; pädagogische 9—19.  
Attitüde, zögernde 101, 165.  
Attraktionserhaltung 67.  
Aufmerksamkeit 89.  
Autorität 106.  
  
Beeinflußbarkeit 167.  
Begabung 93.  
Beitragsleistung 171.  
Beruf 106, 176.  
Besinnung 172.  
Bettnässen 42, 114, 118.  
Bewußtsein 60 f., 67, 135 f.; bewußt 135 f., mitbewußt 135—140; das Unverstandene 137 f., unbewußt 139; soziales Bewußtsein 7.  
Beziehung 11, 13, 26, 31, 44, 86, 107, 112, 147, 156, 165.  
  
Cardiovasculäre Erkrankungen 158.  
Charakter 5, 22, 45, 59, 62 ff., 155, 169, 175.  
  
Degenerationsschritte 15.  
Demut 18.  
Depression 33.  
Dignität 124.  
Disziplin 12, 87—91.  
Distanz 100, 102, 107, 156.  
Dressate 176; Dressur 12, 130, 172.  
  
Ehrfurcht 10.  
Einfügdungsdynamik 66.  
Einsicht 11.  
Eitelkeit 58, 69, 103.  
Emotionen 154.  
Enthüllung 169.  
Entlastung 167, 169, 171.  
Entmutigung 29, 36, 41, 77, 90, 102, 106 f., 111, 118, 165, 171.  
Entspannungsübungen 170.  
Entwicklungshemmungen 176.  
Erfahrung 153, 189.  
Erfolg 90 f., 116.  
Erinnerungen 13.  
Erkenntnis 122.  
Erlebnis 28, 64, 110, 117, 122, 126 f., 133, 135, 138 f.; Erlebnisverarbeitung 56, 58 f.  
Ermutigung 41, 84 f., 177, 180.  
Erschöpfung 170.  
Erziebertypen 179.  
Erziehungsakte 12, 16; Erziehung in Amerika 146; in Japan 145 f.; disziplinäre Erziehung 11 f.; Erziehungsberatung 90; Erziehungsmittel 9, 129—135, 178 f.; Heilpädagogik 190; s. auch Umerziehung.  
Existenzanalyse 190.  
Externalisation 156.  
  
Fähigkeit 29, 82.  
Fehlhaltung 127.  
Fehlleistung 30.  
Finalismus 129, 134; Finalsystern 132.  
Funktion, pädagogische 9; Funktionsstörungen 113.  
Freiheit 21 ff., 26 f.  
  
Ganzheitsbetrachtung 5 ff.  
Gefühl 139, 187; Gefühlstheorie 16.  
Gehorsam 11 f., 16 f., 106.  
Geltung 58; Geltungsstreben 22, 85, 100, 107, 122, 165.  
Gemeinschaft 22, 58, 65 ff., 70, 85 f., 88 ff., 99, 103—108, 125 f., 128, 137, 142, 162—167, 179; Gemeinschaftsbezogenheit 43 f.; Gemeinschaftserziehung 169. Gemeinschaftsgefühl 44, 49, 51, 63, 65 f., 89, 99 f., 107 f., 165, 171; Gemeinschaftsobjektivität 67.



- Geschwisterreihe 49.  
 Gewissen 186.  
 Halluzination 104.  
 Haltung 27, 29, 31 f., 34 f., 38, 86, 99—103, 106 f., 112, 117, 172, 175 f.  
 Handlung, Motive 79.  
 Hilfe 154, 178; Hilfeleistungsgemeinschaft 167; Hilflosigkeit 156.  
 Horizonterweiterung 12, 14—18.  
 Humangenetik 44.  
 Hypnose 12, 14, 159, 170.  
 Ich 1, 4—7, 50, 69, 123, 125; Ichbeziehung 105; Icherhöhung 171; Icherlebnis 59; Ich-Ideal 179.  
 Ideal 10.  
 Identifikation 30, 168.  
 Imago 147, 156.  
 Individuum 2—7, 70, 98 f., 162, 164, 170.  
 Innervation 12 ff., 16, 18 f.  
 Inspirationsdefekte 172.  
 Intelligenz 23.  
 Interesse 87, 89, 175, 177.  
 Interpretation, psychologische 78, 111.  
 Individualpsychologie 20, 22, 34, 49 f., 55, 61—64, 66, 68, 92 f., 100, 104, 122—129, 142, 190; und Religion 122, 128; Bulletin 186.  
 Isolierung 156.  
 Kastrationsdrohung 131.  
 Kasuistisches 29—41; 109—121; 180—186.  
 Katharsis 170.  
 Kausalismus 134; Kausalität 26 ff.  
 Kind, verzärteltes 99; Kindheitserinnerungen 29, 31, 36 f., 40, 59, 106; Kindheitsforschung 59; Mutter-Kind-Verhältnis 50, 52.  
 Körperbehinderung 36, 174 ff.  
 Kollektiv 4—7, 162 f., 172.  
 Komplexe 56—60, 111, 117, 152.  
 Kompensation 22, 50, 52, 58 f., 63, 67, 105 f., 109, 117, 120, 177; Scheinkompensation 171; Überkompensation 22, 49 f., 58, 60, 106.  
 Konflikte 110 ff., 117, 127, 152, 155—159, 165, 175.  
 Konservativismus 17.  
 Kontakt 38, 112, 176.  
 Kooperation 6 f., 11, 14—18, 66, 171.  
 Lebensaufgaben 34, 40, 50, 100, 102, 104 f., 107; Lebensbejahung 143; Lebenserhaltungsprinzip 65; Lebensform 99; Lebensfragen 63, 67; Lebenslüge 103, 108; Lebensplan 22; Lebenssinn 58, 165; Lebensstil 2, 5, 29, 34 f., 49, 57, 59, 68.  
 Leistung 6, 93, 177.  
 Leitlinie 34, 60, 165.  
 Libido 152, 155.  
 Liebe 106, 108, 156; Lieblosigkeit 99.  
 Lob 9 f., 131, 134.  
 Lust 123; Lustprämie 14; Unlust 101, 123.  
 Macht 71, 73, 85, 156, 167; Machtstreben 105, 107.  
 Masse 1—6, 164.  
 Melancholie 57.  
 Menschenkenntnis 20 f., 24, 45, 61 f., 64.  
 Milieu 93, 164, 167.  
 Minderwertigkeitsgefühl 22, 49 f., 58, 60, 63, 67, 77, 93, 99 f., 105 f., 115, 117 f., 122, 139, 171, 187; Minderwertigkeitskomplex 29 f., 49, 109—121, 175. Mißgestaltungen 107, 120.  
 Mucinsekretion 158.  
 Mut 40, 50, 57, 69, 100 f., 106, 120; Mutlosigkeit 58, 93, 156.  
 Nachahmung 179.  
 Nächstenliebe 66, 69.  
 Naturalismus 21, 24.  
 Naturgesetzlichkeit 21, 24—26.  
 Neid 105, 119.  
 Neigung 22.  
 Neopositivisten 188.  
 Nervensystem, vegetatives und Seele 173.  
 Neurastheniker 176.  
 Neurose 3, 51 f., 66, 99—105, 138, 145, 148—151, 153 f., 156, 159, 165, 170, 172; Neurotiker 6 f., 32, 106, 155 f., 187.  
 Onanie 32.  
 Ordnung, soziale 186.  
 Organminderwertigkeit 52, 59, 106 f., 120.  
 Parafunktion zwischenmenschlicher Akteistung 168.  
 Paralytiker 57.  
 Pathoplastik, soziale 165.

- Person 60, 61, 64, 165; Persönlichkeit 2, 67, 69, 97, 104, 106 f., 109 ff., 117, 121, 143, 146, 153, 156, 164; Einheit der Persönlichkeit 49; Persönlichkeitsentwicklung 97—108, 171 ff., Persönlichkeitswertung 4, 6.  
 Perversionen 104.  
 Pflichtgefühl 18.  
 Prestige 3, 5, 71, 103, 156.  
 Progressismus 17.  
 Prostitution 105 f.  
 Protest, männlicher 49.  
 Psychoanalyse 14, 44, 50, 52, 93, 98, 113, 149, 151 f., 154, 157.  
 Psychohygiene 140, 165, 170.  
 Psychologie 44, 51, 61, 93, 122, 129, 163.  
 Psychopathen 94, 176; Psychopathologie 172; Psychose 52, 102—104, 153.  
 Psychosomatische Medizin 157 f.  
 Psychotherapie 49, 68, 93, 121, 126 f., 145, 149, 151 ff., 157, 159 ff., 165, 167, 170 f., 190.  
 Pubertät 112, 147, 170.  
  
 Reaktionismus 17.  
 Reflexe 21, 79, 132 f.  
 Relation 27, 67.  
 Rivalität 29—35, 146—149.  
 Rolle 15 f., 64.  
  
 Schizophrenie 30, 57, 60, 153, 176.  
 Schuldgefühle 32.  
 Schwererziehbarkeit 16; 17 f., 60, 94; siehe auch Kasuistik.  
 Schwierigkeiten 36, 78, 86, 90, 94, 101 f., 118, 131, 147, 154, 159, 168, 178, 180, 186 f.  
 Seele 44, 57 f., 68; seelisches Gleichgewicht 101, 103, 107 f., 176; ärztliche Seelsorge 137; seelische Störung 171.  
 Selbstanalyse 157; Selbstaufraffung 16 f.; Selbsterziehung 178; Selbstbestimmung 23; Selbsterhaltungstrieb 104 f.; Selbstmord 66, 105; Selbststeuerung 129; Selbsttäuschung 103; Selbstvertrauen 57, 90, 106, 155; Selbstwert 5, 60, 107, 186; Selbstwertgefühl 4, 58, 67, 90, 103 f., 106 f., 122.  
 Sadismus 156.  
 Sexualität 49, 115, 141, 146 f., 152.  
 Sicherheit 29, 31, 33, 177; Sicherungstendenz 22, 100 f. 171.  
 Sinnerhaltung 60; Sinnsphäre 13.  
 Soziale Beziehungen 23, 50 f., 60, 64, 163, 165, 169, 171, 174, 186; soziale Fürsorge 173 f.; soziales Interesse 66, 187; asoziale Stellung 103; Soziometrie 169; Soziotechnik 162, 170.  
 Stimm- und Sprachstörung 42, 44.  
 Strafe 85, 179 f.  
 Subjektivität 58, 60, 69.  
 Sublimation 133.  
 Suggestion 12, 59.  
  
 Test 43, 109—121, 143, 174 f., 177.  
 Training 9, 13, 58, 93, 105, 169, 171, 175 f., 187.  
 Traum 30, 32, 39, 119; Träumereien 114, 120; Traumdeutung 152, 154.  
 Traumen 153, 159.  
 Triebe 50, 60, 156, 167.  
 Umerziehung 166, 172; Umfinalisation 133.  
 Umstimmung, vegetative 170.  
 Umwelt 22, 44, 57, 85, 98 f., 102 f., 105 ff., 120, 127, 155, 166, 172.  
 Unabhängigkeit 157.  
 Unbewußtes 137 f., 152, 157.  
 Unzulänglichkeit 10.  
 Übertragung 52, 152—155, 167.  
 Überwindungsstreben 171.  
  
 Verantwortlichkeit 2, 58, 67, 89, 118, 157.  
 Verantwortung 3, 5 f., 24, 102, 106, 176, 178 f., 186.  
 Verbrechen 57, 93 f., 99 f., 105 f., 120.  
 Vergeltung 85; Vergeltungsstreben 71.  
 Verhalten 21, 60, 70, 85 ff., 94, 102, 127, 130, 162, 167, 169.  
 Verzärtelung 58, 85; s. auch Schwererziehbarkeit.  
 Verzicht 103.  
  
 Werte 7, 18, 102, 107, 122 ff., 130 f.; Unwert 122, 130. Scheinwerte 122 f.; Wertbegriff in der Ips. 122—129; Werturteil 22 f., 155; Wertpädagogik 128; Umwerten 134, Wertlehre 189 f.  
 Widerstand 33.  
 Willen 29; Willensfreiheit 21, 23, 26—29.  
  
 Zielsetzung 34, 86, 99, 176, 178.  
 Zorn 146, 157.  
 Zwillinge, eineiige 44.



## Wer ist „man“?

Von LYDIA SICHER, M. D., Ph. D., Los Angeles, Cal.

„Man“ sagt, „man“ tut — oder tut nicht, „man“ glaubt — oder glaubt nicht, „man“ muß, darf, denkt; zahllose Varianten einer apodiktischen Feststellung enthalten ein Prädikat, dessen Subjekt im Nebel einer Verallgemeinerung verschwindet, die den Wert des Prädikates selbst zweifelhaft erscheinen läßt.

Wer ist „man“? — Ist „man“ ein Individuum, ein Kollektivbegriff. der Singular, dessen Plural „die Leute“ lautet? „Die Leute“ sagen, glauben, tun, müssen... Dieselben „Leute“ von deren Meinung der nervöse und neurotische Mensch so stark abhängig ist und von denen er in Kompensationsversuchen seines verstärkten Minderwertigkeitsgefühls selbst eine so verschobene Meinung hat. Ist „die Leute“ oder „man“ die Umschreibung eines anderen Begriffes, — Volk, Masse, Gesellschaft, Mehrheit, — eines Allheitsbegriffes, der jeden in dem Volk, der Masse etc. umfaßt? Dagegen steht der Sprachgebrauch, der ja geworden, nicht gemacht ist: „da müßte man doch etwas tun“, „die Leute müßten beschließen oder verlangen...“ In diesem Sinne ist anscheinend „man“ oder „die Leute“ eine Zusammenschließung aller Individuen außerhalb des „Ich“. Nicht „ich“ müßte etwas tun, sondern „man“, der andere. „Man“ ist der „Kan-niet-verstaan“ der Lesebuchgeschichte: der, der tun sollte oder müßte, der Inbegriff der Möglichkeiten im guten wie im schlechten Sinne, „der andere“, der die Macht hat, die Dummheit oder die Weisheit, die Fähigkeit oder Unfähigkeit, die Allgemeinheit unter Ausschluß des „Ich“. Und dann gibt es wieder ein anderes „man“, synonym gesetzt mit „ich“, ein Synonymgebrauch, der wie das Kaninchen aus dem Hut des Magiers hervorgezaubert wird in dem Moment, in dem das „Ich“ sich machtlos fühlen will, ausgeliefert, trotz eigener Tugend und Gerechtigkeit, unterdrückt und wehrlos im Kampfe gegen das andere „Man“, das in „den Leuten“ symbolisiert ist.

Wer ist „man“ also wirklich? Ist es die Personifikation der Aggressionskraft innerhalb der menschlichen Gesellschaft oder die des passiven Duldetums oder ein Drittes, weit Verschiedenes?

Wenn es ein Individuum ist, das denkt, fühlt, handelt, warum heißt es dann „man“ und „die Leute“ und nicht „Ich“ oder „Du“ oder „Wir“? Warum verkriecht sich das Individuum hinter dem Unpersönlichen?

Die Methode aufzudecken, die in dem Wahnsinn dieser Vagheit steckt, ist die Aufgabe psychologischer und soziologischer Betrachtung, die beide nicht nur zum Verständnis, sondern auch zur Lösung des Problems berufen und notwendig sind.

Zuerst erhebt sich die Frage nach Ursprung und Zweck eines Allheitsbegriffes und nach den Konsequenzen, die die Schaffung eines solchen Allheitsbegriffes nach sich zieht. Aus dieser Fragestellung aber ergibt sich ein neues Problem oder eine Erweiterung des ersten: wer ist „man“ und für wen hat „man“ Gültigkeit? Gerade diese Erweiterung der ursprünglichen Frage bedeutet gleichzeitig aber auch genügend Einengung des ganzen Problems, so daß die Gefahr geringer erscheint, auch die Antwort hinter der Nebelmauer der Vagheit verschwinden zu sehn.

Betrachtet man zuerst das Individuum, für das der Allheitsbegriff Geltung hat, für den „man“ oder „die Leute“ die Gleichsetzung aller anderen unter Ausschluß des eigenen „Ich“ bedeutet, dann wird die Entstehung dieses Allheitsbegriffs deutlicher und ebenso sein Zweck: „man“ ist der zum Diktator erhobene Zensor, der vorschreibt, was geglaubt, getan, gefühlt werden soll und dem, dank seiner Machtstellung, es zufällt, die Richtschnur für das Leben der einzelnen Individuen anzugeben. Für diese handelt es sich dann wohl nur darum, so zu leben, daß „man“ an ihnen nichts auszusetzen findet, daß „man“ sie anerkennt; in diesem vagen Allheitsbegriff ist das erste Schlachtopfer die Verantwortlichkeit für die eigene Lebensorientierung. Die Unsicherheit, an der so viele Menschen leiden, ihre Angst, vor der Meinung der Mitmenschen nicht bestehen zu können, kann sich in dieser Allheitsbetrachtung auflösen und gegenüber einer allgemein angenommenen Gültigkeit verlieren, die anscheinend a priori nicht einmal eines Beweises bedürftig zu sein scheint. Je nach dem Grade der Unsicherheit des Individuums wird „man“ Ausdruck für eine größere oder kleinere Gruppe, für einen Massenbegriff, der im Gegensatz zum Individuum steht und trotzdem als gesichtsloser Richter dessen, was das Individuum tut, Beifall spendend oder verurteilend, das Leben des einzelnen je nach seinem Lebensstil beeinflusst.

Die Gruppe, das Volk, die Nation oder „die Gesellschaft“ wird zum Maßstab des eigenen Denkens und Tuns. Jede Abweichung von der allgemein gültigen geistigen oder physischen Haltung ist nicht nur als nicht wünschenswert anzusehn, sondern sogar als gefährlich, da sie Nichtanerkennung nach sich ziehen kann oder Verstoßung dessen, der gegen solche Regeln verstieße. In dem Maße aber, in dem das Individuum sich hinter dem Allheitsbegriff des „Man“ verschanzt, begibt es sich aber auch der Überzeugung, daß es für sein Denken und Handeln auch weiterhin und trotz allem verantwortlich bleibt. „Man“ oder „die Leute“ werden die Träger der Verantwortlichkeit, die dem Individuum selber zu schwer oder sogar untragbar scheint.

Der Verlust der Identität des Individuums in der Masse, das Aufgehen der eigenen Persönlichkeit in der Gesichtslosigkeit einer Allheit ist nur für den wünschenswert, der die innere Angst bezüglich der relativen Unzulänglichkeit des Einzelwesens im Rausch der Zugehörigkeit zu einem machtvollen oder machtlosen Massenwesen zu vergessen hofft, je nach dem persönlichen aggressiven oder Dulder-Ideal des Individuums. Und das



Schwelgen in Überzeugungslosigkeit und scheinbarer Unverantwortlichkeit läßt, für eine Weile wenigstens, vergessen, daß der letzte Preis für diese Enthebung von Konsequenzen in der Neurose gezahlt wird, die den Massenbegriff möglich macht und ihm gleichzeitig zum Opfer fällt.

Die Doppelwegigkeit des ganzen Problems zeigt sich hier. Massenhaltung ist ja nur dadurch möglich, daß das Individuum in der Masse keine Verantwortung zu haben hofft, weder für das eigene Handeln, noch für das der Masse. Wenn „man“ auch nur aus hundert Personen bestünde, glaubte jeder, der sich in diesem „Man“ aufgelöst hat, daß er nur den hundertsten Teil der Verantwortung für jede Tat trage, die von diesem „Man“ begangen wird. Das Individuum kann sich also leicht mit solchen Trugschlüssen seiner Verantwortung entschlagen, weil der eigene Anteil zu gering scheint, um im destruktiven, aber auch selbst im konstruktiven Sinn von Wirksamkeit zu sein. So kommen die Rechtfertigungsversuche zustande, die geeignet sind oder geeignet befunden werden, Schuld für Tuns- oder Unterlassungssünden diesem mysteriösen Begriff „Man“ zuzuschieben, ohne Prestigeverlust für einen selber und im Gefühl, „sich angepaßt“ zu haben.

Zum selben Zwecke kann „man“ als Moralprinzip einer bestimmten Zeit verwendet und ein Kampf entfesselt werden zwischen zwei verschiedenen „man“, je nachdem, welcher Masse oder welchem Teil einer solchen man sich unterordnen will. Zur Zeit der Prohibition in den Vereinigten Staaten erließ eine Gruppe ein Gesetz, das an sich unpsychologisch und daher undurchführbar war. Dieser „moralische“ Ausbruch, Trinken für ungesetzlich zu erklären, wurde von seiten eines anderen „man“ mit solcher, ebenso moralischer Entrüstung zurückgewiesen und Befolgung des Gesetzes hätte jeden jungen oder auch alten Menschen mit solchem Hohn bedeckt, daß die Trunksucht und ihre Konsequenzen zu bisher nicht erreichten Höhen anstieg. Denn wer will schon in den Augen der Nachbarn lächerlich oder zimperlich oder gar feige erscheinen und daher sich nicht mit der Eigenbrauerei oder mit dem Alkoholschmuggel einverstanden erklären? So schuf dieser Schmuggel einen neuen Verbrechertypus, der nicht nur in Filmen und Bilderbüchern, sondern unglückseligerweise in der Wirklichkeit noch immer ungezählte Opfer fordert.

Dieselbe Flucht in die Verantwortungslosigkeit des Individuums innerhalb der Masse macht es möglich, daß auch jetzt noch jährlich Lynchorgien stattfinden; und die Nach- und Mitläufer in so einer Horde brauchen sich keine Rechenschaft darüber zu geben, was jedes einzelnen Handlung dazu beiträgt, den Mord möglich zu machen.

Immer wieder zeigt sich die Zwiespältigkeit des Begriffes „Man“, „die Leute“, „Alle“. Einmal sind „die Leute“ die, denen die Verantwortung zufällt und die es dem Individuum erlauben, sich von der Allheit verschlingen zu lassen, solange eben die Allheit zum Maßstab der eigenen Handlungsweise genommen werden kann, beschönigend oder rechtfertigend. In neurotischer Abhängigkeit von dieser Allheit kann das Indivi-

duum das Ideal seiner Persönlichkeitswertung darin zu verwirklichen trachten, von eben dieser Allheit anerkannt zu werden. Die Idee: ich bin, was die anderen in mir sehn und ich muß so sein, wie sie mich gelten lassen würden, bringt es mit sich, daß der Mensch in der Egozentrität des Kleinkindes stecken bleiben kann und sein Selbstwertgefühl proportional zum „Getragenwerden“ von seiten der Umgebung einschätzen darf.

Die Angst des Individuums spiegelt sich nicht nur im Heulen mit den Wölfen, sondern auch im sich Berufen auf die Machtlosigkeit des einzelnen wider, dessen Stimme nicht zählt, der sich sozusagen allein und ausgeliefert dem „man“ gegenüber fühlt. Der Rückzug in seine passive Dulderrolle ist nur das Gegenspiel zu dem mehr aktiven Aufgehen in der Masse. Und oft sind es dieselben Menschen, die sich im destruktiven Tun hinter der Masse verschanzen, die sich bei anderer Gelegenheit hinter dieselbe Masse verkriechen, die sie angeblich hindert, sich zu entfalten und ihren Einfluß geltend zu machen. Wer sich nicht verantwortlich fühlt für eine Tat, wenn eine gegebene Masse daran teil hat, fühlt sich auch nicht verantwortlich, sich als Teil einer Masse zu gebärden, wenn ein bestimmter Moment Handlung als Einzelindividuum verlangte.

Willkürliche Gruppierung der Mitmenschen in Klüngel und Grüppchen größeren oder kleineren Formats sichert dem Individuum einen Lebensumkreis, in dem es frei von neurotischer Angst für sein Prestige eine Rolle spielen kann, ohne je hinter dem Schild der allgemeinen Meinung hervorkommen zu müssen. Das Individuum ist bereit — und verhalten — jede Individualität, jede Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen, um sich nicht des Schutzes von seiten einer Allheit zu begeben — oder dessen beraubt zu sein —, ohne den die Gefahren des Lebens noch drohender sind.

Und wenn schon nicht das Ich allein, so wird die Gruppe in einen Gegensatz zum Rest der Menschheit gestellt und die Macht des Klüngels ebenso verwendet, um sich selber sicher und groß und überlegen zu fühlen, meist ohne selbst sogar in dem Grüppchen seinen Platz auszufüllen; die Wahnsinnsidee der Überlegenheit einer Nation, Rasse, Hautfarbe, eines Glaubens oder einer Klasse über allen anderen und die daraus entstehenden Kämpfe und Verfolgungen, die seit Jahrtausenden unzählige Opfer gefordert haben, entspringt derselben Angst des Individuums, sich sonst persönlich beweisen zu müssen, während die Vorurteile der Gruppe, zu der man sich zählt, die eigene Existenz nicht nur rechtfertigen, sondern sogar als wesentlich und wichtig hervorheben. Was der einzelne, der sich dem Klüngel unterwirft, dabei für sich herausschlägt, ist das „Recht“, ohne Leistung sich überlegen fühlen zu dürfen.

Diese Allheitsidee, das Kollektiv, in dem das „Ich“ im „Man“ untertaucht und das „Man“ zum neurotischen Alibi für das „Ich“ verbogen wird, muß zum Konflikt führen, da die Verantwortlichkeit des Individuums zu einer Teilverantwortlichkeit reduziert wird, die immer kleiner wird, je größer das Kollektiv wächst; und das Kollektiv selbst entwickelt sich

numerisch, nicht soziologisch oder psychologisch, da das verantwortungs-scheue Individuum in seiner Selbsthaftigkeit seinen Wert nicht in Wert-schaffung, sondern in größerer Sicherheit und in stärkeren Garantien für Selbsterhaltung sucht.

Der Ameisen- und Bienenstaat, typische Beispiele eines Kollektivs, das im Tierreich verwirklicht ist, haben sich in ihrem Aufbau nicht verändert in all den Jahrtausenden, seit diese Insekten zuerst auftraten. Noch immer werden den geflügelten Ameisen die Flügel abgebissen, wenn mehr Arbeiterinnen gebraucht werden, noch immer werden die unnützen Esser, die Drohnen, ausgerottet, nachdem eine zur Erhaltung des Stocks im Hochzeitsflug geplatzt ist. Morphologisch, physiologisch und, wenn der Ausdruck erlaubt ist, soziologisch weisen diese beiden Kollektive keinerlei Fortschritte auf. Die Allheit des Haufens oder Stocks ist an der Förderung der Entwicklung des einzelnen Individuums nicht interessiert, nur an der Erhaltung der Art, der das Individuum untergeordnet ist, und dessen völlige Anpassung an die an ihn gestellten Forderungen von seiten und zu Gunsten des Kollektivs verlangt, und wenn nicht freiwillig getan, erzwungen wird.

Das „Ich“ im Kollektiv ist Objekt und es besteht eine häufig völlig verdeckte feindliche Einstellung zwischen ihm und dem als „ich“-feindlich empfundenen „Man“, das nichtsdestoweniger zur Anerkennung einer potentiellen Leistung den Gegenspieler abgeben muß. Diese typische Verschiebung, sich außerhalb — und unterhalb — der Leute zu empfinden, die Extra- und Subposition, in der nervöse und neurotische Charaktere sich erleben, muß zum Konflikt mit der Umwelt führen, ob es sich nun um einen einzelnen handelt, der den „Leuten“ gegenübertritt, oder um ein „Massen-Ich“, das sich von solch einem anderen in seinem Prestige bedroht fühlt.

Daß es so viele Menschen gibt, deren Lebensstil und Lebensbild von Kindheit auf verbogen ist, ohne daß je eine Korrektur dieser Fehlerhaftigkeit rechtzeitig durchgeführt worden wäre, erklärt das Bestehn so vieler Kollektive, die miteinander in Konflikt sind; es macht auch die Unrast verständlich, unter der die ganze Welt leidend erschauert. Daß die Zahl derer, die seelisch und geistig gesund sind, viel geringer ist und nur langsam wächst, ist eine betäubliche Tatsache, die aber doch die Hoffnung rechtfertigt, daß auch das Übel nicht statisch ist, sondern genau so dem ewigen Flux der Erscheinungen unterworfen wie das Gute. Denn es gibt Individuen, die nicht Krieg wollen, sondern Frieden, nicht Prestige suchen, sondern Leistung und die ihren Selbstwert nicht im Gegensatz oder im Aufgehn in der Allheit des „Man“ zu finden hoffen.

Dies ist aber nur dann möglich, wenn in der Denkvorstellung der Menschen der Allheitsbegriff durch einen Ganzheitsbegriff ersetzt wurde, wenn das „Ich“ dem „Man“ nicht untergeordnet erlebt wird, sondern eine Identität hergestellt ist, die es klar macht, daß es nicht „Leute“ gibt, sondern nur „Iche“, die handeln, fühlen, denken, wollen; damit wird jede



„Teil“handlung, jedes „Teil“gefühl, jeder „Teil“gedanke zum wesentlichen Bestand dessen, der tut oder fühlt oder denkt. In diesem Sinne sind „die Leute“ wirklich der Plural zum singularen „Ich“ oder „Man“. Von diesem Standpunkt aus gibt es keinen Identitätsverlust mehr, kein Aufgehen des „Ich“ im „Man“, keine Extra- und keine Subposition mehr, sondern eine Intraposition, eine Einordnung des Individuums zusammen mit anderen. Was „man“ tut, ist „mein“ Tun, was „man“ denkt, „mein“ Denken. Eine veränderte Projektionsrichtung nimmt dem „Man“ die Verantwortung für das „Ich“ ab und macht das „Ich“ vollverantwortlich für das eigene Tun, mitverantwortlich für das Tun der Leute. Wenn, wie früher erwähnt, ein Mensch in der Masse glauben mag, daß er nur den hundertsten Teil der Verantwortung trägt, zeigt es sich nun, daß er seine eigene Verantwortung 100%ig zu tragen hat, wo immer er steht. Die Freiheit dieser Verantwortlichkeit ist verbürgt durch die Freiheit der Wahl, die als Last und Segen der Gattung homo sapiens potentiell zu eigen ist.

Dieser Standpunkt aber führt zu einer Lebensphilosophie, die von der des Kollektivs grundsätzlich abweicht: Selbsterfüllung nicht als Teil einer Allheit, also Teilerfüllung, sondern zum Zwecke einer Ganzheit, deren Realisierung die eigene Ganzwerdung fordert. Individuation der Menschen ist die Basis für eine Ganzheitsbetrachtung, und die Ganzwerdung ist nur möglich, wenn jeder im Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller Menschen seinen Beitrag in Leistung beisteuert. Nur in Ko-operation entwickelt sich der Mensch zum Maximum seiner Möglichkeiten und kann in diesem Wachstum den Sinn seines Lebens verwirklichen. Die Projektion des „Ich“ auf die Umgebung, nicht die Reduktion der Umwelt auf das Einzelmaß, ist Ausdruck der Wachstumskraft des Individuums, und seine ureigenste Schöpfung. Nicht ein mysteriöser Allheitsbegriff wie „man“ diktiert, sondern die Forderung des Lebens wird zum Diktat, durch Vervollkommnung und Entwicklung konstruktiver Potentiale im Individuum lebensfördernd und wertschaffend sich zu erfüllen.

Die Frage der Ganzheit ist ein Problem, das nicht der einzelne für sich selber lösen kann, sondern die ganze Menschheit, ohne Unterabteilungen je nach den verschiedenen Vorurteilen einer oder der anderen Gruppe. Die ganze Menschheit wird zum Entwicklungsproblem und zum Wirkungsfeld für das Individuum. „Die Leute“, „wir“, „ich“, „du“ usw. sind Lebensgesetzen unterworfen, die, wenn befolgt, Leistung und Expansion des einzelnen ermöglichen; nur diese Einstellung hindert das Individuum, in den Teufelskreis der egozentrischen Persönlichkeitswertung zu geraten, die im Spiegel des „Man“ Werterhöhung und Wertbestätigung sucht. Im Sinne der Ko-operativen aber, oder bei voll entwickeltem Gemeinschaftsgefühl, muß der Mensch seinen Einfluß positiv, konstruktiv gestalten, wenn er irgendwie auch nur hoffen will, sich sein Leben nicht ständig schuldig zu bleiben.

Kollektivistische Anschauungen, wie sie den Neurotikern gelegen sind, verlangen wenig vom einzelnen außer Unterordnung; kooperative

Betrachtungsweisen aber sind das Resultat der Zusammenarbeit verantwortungsbewußter „Iche“, die eben deshalb konfliktfreier und daher weniger konfliktschaffend sind.

Darin liegt aber wohl auch die Schwierigkeit für die Menschen, daß die *Kooperative* viel mehr von ihnen verlangt als das Kollektiv. Im letzteren ist ja dem Individuum nur eine eingeeengte Wahl gestattet, in welcher Gruppe er seine Anpassung durchführen will, ohne Einfluß darauf, ob das Gruppenziel Allgemein- oder nur Gruppenwert hat. Die Ganzheit aber, die Ko-operative, erfordert Einordnung „vollwertiger“ Einzelwesen in eine Leistungsgemeinschaft und ist abhängig von dem Maße der *Entwicklung der Individuen in sozialem Bewußtsein und Kooperationsfähigkeit*.

Der wesentlichste Unterschied zwischen den beiden Denkartern scheint zu sein, daß im Kollektiv im weitesten Sinne irgendwie dieselbe fortschrittfeindliche Lösung angestrebt ist, wie sie dem Neurotiker eignet: das Kollektiv ebenso wie sich selbst als Endzweck zu betrachten, als ein in sich geschlossenes Existierendes, über das hinaus es keinen Weg gibt. Es erscheint fast wie eine unendliche Kugel, die sich um eine Achse dreht, und letzten Endes im Kontakt mit anderen solchen, um sich selbst rotierenden Körpern, platzt. In der Kooperative aber liegt Richtung, Bewegung zu einem Ziel, das nur dann erreicht werden kann, wenn die ganze Menschheit darnach strebt, sich zu vereinigen zur Schaffung und zum Erleben essentieller Werte. Dies aber hängt von der Entwicklung des einzelnen ab, von all denen, die „Vervollkommnung“ anstreben und mutig genug sind, die ewige Unvollkommenheit der menschlichen Rasse als eine Aufgabe auf sich zu nehmen, an der alle zu arbeiten haben. Auch dies zeigt den Unterschied der beiden Ideen. Das Kollektiv arrogiert für sich *Anerkennung als vollkommen*, und ist daher auf numerisches Wachstum erpicht, nicht auf dynamische Veränderung, um es besser zu gestalten.

In dem Zusammenwirken aller aber, in der Identität von „Ich“ und „Du“ zum Zwecke der Vervollkommnung der Ganzheit, liegt die Hoffnung auf Harmonie und Frieden. Nicht die Verschmelzung mit einem „Man“, sondern die Vereinigung zur Entwicklung besserer „Menschhaftigkeit“ kann die „Einheit“ der Welt hervorbringen und dem Geistigen gerecht werden, das die Basis menschlicher Würde bildet.

### Summary.

Collectivistic and co-operative philosophies are fundamentally different as the former does not require total development of the individual, only sufficient to fit him for his place in the group; the latter requires individuation, the development of the individual to his optimum in all human relations, (work, society, love). Self-fulfilment for the purpose of one's own wholeness is prerequisite and only possible within the framework of a co-operative with the ultimate aim to further the wholeness of the extrapersonal entirety.

The co-operative requests full-valued single individuals in a community directed toward accomplishment; it is dependent upon the degree of development of the single "I" in social consciousness and, thus, his capacity of co-operation, and would be in a steady flux of improvement and betterment.

The collective is end in itself, therefore adverse to growth except in size. It requires

for itself recognition as a perfect state of affairs, and dynamic changes would endanger its structure.

Allness represents a collective in which the „I“ disappears among „them“, and „they“ are reduced to a neurotic alibi for the „I“. The total responsibility of the individual has been reduced to a partial one, which decreases inversely proportionate to the number of members in a collective. The collective is interested in numerical, not psychological or sociological development, as typified by the collectivistic states of ants and bees which in millions of years have not progressed in any way. In the collective the individual is an object subordinated to the allness, a position which seen from the standpoint of the single person is the same as the extra- and sub-position in which neurotic characters experience themselves in society, and with the same resulting conflicts with the surroundings.

If harmony and peace within the individual, as well as within the world, are to be established the collectivistic conception of allness has to be substituted by an idea of wholeness. Here the „I“ is no more subordinated to „them“, but „they“ and the „I's“ are identical. „I“ does not carry a partial responsibility for his actions, but becomes fully responsible for them, and co-responsible for the actions of his group as he is „intra-posed“ among them, and acts in togetherness with them.

In the strong identification of „I“ and „They“ lies the hope for peace, which can be reached if all the „I's“ would contribute their wholeness to the benefit of the world as a whole.

#### Résumé.

Il y a une différence essentielle entre la philosophie collectiviste et la philosophie coopérative. L'une se contente d'un développement partiel de l'individu, si celui-ci remplit bien la tâche qui lui a été désignée par son groupe. L'autre exige l'individuation, la suprême perfection de chaque individu dans toutes ses relations humaines (travail, société, amour). La réalisation personnelle résultant de la tendance vers l'unité du moi en est la condition préliminaire; elle ne peut être acquise que par la coopération des membres d'un groupe désireux de favoriser l'entité personnelle.

La société coopérative exige une communauté tendant vers sa réalisation et dont chaque membre représente un tout. Sa capacité de coopération dépend du développement que chacun de ses membres puise dans son sentiment social et, par conséquent, elle est en évolution constant vers l'amélioration.

La société collective a des limites fixes et s'oppose à tout accroissement excepté en nombre. Elle exige qu'on la considère comme un Etat d'affaires parfait, mais tout changement dynamique menacera sa structure.

L'ensemble représente une société collective où le „moi“ disparaît parmi „eux“, où „eux“ se réduisent à un alibi névrotique du „moi“. La responsabilité entière de l'individu devient partielle, décroissant en proportion inverse au nombre des membres du collectif. Celui-ci est intéressé au développement numérique, mais jamais à l'évolution psychologique ou sociologique, ce qui caractérise les Etats collectivistes des fourmis ou des abeilles qui, au cours de millions d'années, n'ont pas progressé du tout. Dans la société collective l'individu est un objet subordonné à l'ensemble. Cette position, examinée du point de vue de l'individu, ressemble à celle que les névrosés occupent dans la société, position qui aboutit aux mêmes conflits avec l'ambiance.

Si nous désirons établir un monde d'harmonie et de paix, l'idée de l'unité doit être substituée à la conception collectiviste de l'ensemble. Alors le „moi“ ne sera plus subordonné à „eux“, mais „eux“ et „moi“ s'identifieront. Le „moi“ portera la responsabilité entière pour toutes ses actions et sera co-responsable pour celles de son groupe, se trouvant „interposé“ parmi eux et agissant à l'unisson avec eux.

L'identification exacte de „moi“ et „eux“ engendra la paix, si tout „moi“ offre son entité personnelle au bénéfice du monde pris comme un tout.



## Die pädagogische Atmosphäre.

Von Dr. FERDINAND BIRNBAUM, Wien.

Die Erziehungsmittel in ihrer Gesamtheit sind Verstärkungen der pädagogischen Atmosphäre und unterscheiden sich nur durch die situationseigene Art dieser Verstärkung.

Nehmen wir einmal die landläufigen Mittel her! Das Lob z. B. umhüllt ein Stück Training des Kindes mit einer, zur Weiterarbeit anregenden Atmosphäre. Der Tadel zum Lob gehalten und mit dem Lob in Beziehung gebracht, setzt eine Polarität von Richtungen, zweier Richtungen, die voneinander scharf getrennt sind. Gehen wir bei Lob und Tadel in die Tiefe! Das Lob wirkt *führend*. Reiht man aber Tadel an Tadel, so wirkt dies nicht führend, sondern *zusammenbrechend*. Auch dieses Zusammenbrechen kann eine pädagogische Funktion haben: wenn es nämlich zu einem *kontrollierten* und *geleiteten Zusammenbruch* kommt; wenn das Kind sozusagen bis auf einen Nullpunkt herabgedrückt wird, unter dem es nichts mehr gibt, als die Umkehr. Wir treiben das Kind dabei gewissermaßen an das *untere Ende eines Trichters*. Wir setzen seine Elastizität in Rechnung. Wir arbeiten so an der Atmosphäre, indem wir die Polartätsspannung schaffen, von der wir dann Führung erwarten. Setzen wir den leisen Tadel in das starke Lob ein, so schaffen wir *nur kleine Vektoren*, nicht senkrecht, sondern mehr waagrecht zu denken.

Der einzelne pädagogische Akt ist *nicht* das, worauf es ankommt. *Worauf es ankommt, ist das Gewebe der einzelnen Akte*. Wer sich vom einzelnen Akt Wunder verspricht, der geht meist fehl. Gewiß, es ist nicht undenkbar, daß einmal auch ein einzelner Akt pädagogisch wirkungsmächtig eingreifen kann. Aber das sind seltene Ausnahmen; in den meisten Fällen ist der einzelne Akt *nur Baustein zu einem Ganzen*.

Man wird dem, was da geschieht, am ehesten gerecht werden, wenn man sich dramaturgischer Bilder bedient. Die Aneinanderreihung von Gleichartigem wird nur dann eine Wirkung erzielen, wenn sich die gleichartigen Akte wie Teile einer Vorperiode aneinanderreihen, dann aber durch einen andersartigen Akt kontrastierend zur Wirkung gebracht werden. Dadurch entsteht eine wirkungsvolle Gestalt. Nun kann man auch das Auf und Ab der unkonsequenten Erziehung als Wellenlinie eine Gestalt nennen. Aber dieser Wellengestalt eignet gerade das nicht, worauf es ankommt: *eben das, was zur Entscheidung führt*. Das stete Lob, — einer *aufsteigenden Geraden* — der stete Tadel, einer *absteigenden Geraden* vergleichbar: beide führen ebenfalls zu keiner Entscheidung. Wir können sagen: Weder die Wellenlinie, noch die Geraden sind pädagogisch brauchbare Linien. Der Geraden *fehlt* der Kontrast und der Wellenlinie *entschwindet* der Kontrast. Die Gerade und ebenso die Wellenlinie kann *nur als Element in einer kontrastierenden Übergestalt eingebaut werden*.

Wir können sagen: *Das Bestimmende der pädagogischen Atmosphäre ist der Kontrast*. Und weiters: Alles, was der Pädagoge durch seine Mittel tun kann, ist: einen Kontrast immer mehr und mehr *auszugestalten* und den beiden Polen des Kontrastes eine *immer mannigfachere Gestaltungsgestaltung zuzuordnen*. Drehen muß sich alles immer um den Gegensatz von negativ und positiv; aber wer bloß die beiden Pole hinstellen wollte, der könnte keine künstlerische Wirkung erzielen, weder als Künstler, noch als Erzieher.

Es ist der Fehler der meisten schlechten Erzieher, daß sie mit einer Ästhetik aufmarschieren, wo es doch auf ein Kunstwerk ankommt, in das die Ästhetik hineingearbeitet ist!

Wer einmal weiß, daß es auf die Ausgestaltung ankommt, der wird von einem einzelnen erzieherischen Akt *niemals* ein Wunder verlangen, sondern einen Effekt *nur von der Ausgestaltung* der Atmosphäre erwarten. Umgekehrt kann man sich einen Erzieher denken, der über der Fülle des Gestaltenreichtums die strenge Klarheit des Aufbaues vergißt. Es gehört, wie zu jedem Kunstwerk, eben *beides: Klarheit des Aufbaues und Variierung des Aufbaues* in tausend Einzelheiten. Die pädagogische Atmosphäre muß etwas — sagen wir — von einem gotischen Dom an sich haben: *klaren Aufbau* — Baugedanken im Sinne des Normativen im Gemeinschaftsbezug — *und* tausend Variationen — *Baugestaltung* im Sinne der Verwirklichung höchster Werte in persönlicher Haltung.

Schmeing hat gezeigt, daß jeder Mensch gleichzeitig *zwei Ideale* in sich trägt: ein positives und ein negatives, ein *Plusideal* und ein *Minusideal*. Der Erzieher muß *immer beide* vor sich sehen, wenn er handelt. Er muß, wenn er lobt, immer auch das Unzulängliche und wenn er tadelt, darf er das Lob nicht ganz aus dem Blickfeld verlieren. Auf der einen Seite die *allmenschliche Unzulänglichkeit* und auf der anderen der *göttliche Funken*: das sind die Pole aus der Ebene der Dressur auf die Ebene der Erziehung hinauftransponiert.

Diese Pole muß der Erzieher in sich selbst sehen: und er muß dies auch vor seinem Zögling bekennen; diese Pole muß er aber auch in dem Zögling sehen und er muß den Blick dafür auch dem Zögling erschließen.

Zwischen diesen beiden Polen muß das Spiel der Erziehung gespielt werden. Man kann diese Pole auch etwas anders bezeichnen: den einen Pol kann man als den *Pol der Unzulänglichkeit* und den anderen als den *Pol der Ehrfurcht* benennen. *Zwischen reverentia und eruditio liegt alles pädagogische Tun*.

Wir haben gesagt: Der Erzieher muß *auch sich selbst* zwischen diese Pole eingespannt erkennen und bekennen. Er muß mit dem Kind *in einer gemeinsamen Atmosphäre* stehen. Er muß, wie der Priester beim Staffelleget, *gemeinsam* mit dem Ministranten die Sünden *bekennen*, und er muß *gemeinsam* mit ihm die Würde fühlen, die ihnen als Gewürdigten eigen ist.

Aber diese Gemeinsamkeit des Menschentums samt ihrer Polarität darf die andere, freilich untergeordnete, aber doch auch berechtigste, ja

notwendige Polarität zwischen sich und dem Zögling *nicht* verwischen. *Innerhalb* der gemeinsamen Beziehung zu den beiden Polen gibt es eben *noch eine andere* Beziehung: die, zwischen dem Erzieher *als* Erzieher, und dem Zögling *als* Zögling, ein Recht, das sich aus der Verantwortung, und eine Pflicht, die sich aus der Lehrlingssituation ergibt. Man kann die erstere, die gemeinsame Beziehung, als die ewige, die andere als die zeitliche bezeichnen; man kann von einer transzendenten und von einer immanenten sprechen; man kann von einer *kooperativen* und von einer *disziplinären* sprechen. Es kommt auf den Zusammenhang beider an.

Die disziplinäre Beziehung gründet arteigen in dem *weiteren Horizont* des Erziehers. Nicht gerade der, dem Horizont des Erziehers identische, aber ein *relativ weiterer* Horizont muß dem Zögling *als Ziel* vor-schwebend gemacht werden. Und da gibt es *wieder* einen Plus- und einen Minuspol. Wohl ist auch hier noch eine Abbildungsbeziehung festzustellen: die disziplinäre Polarität ist auch ein Abglanz der kooperativen. Aber daneben ist sie doch auch wieder eine Beziehung sui generis, eben: *Enge und Weite*. Bei allem disziplinären Tun des Erziehers kommt es darauf an, daß der Zögling den Gegensatz von Enge und Weite in sich erleben lerne und daß er gewillt und gerüstet sei, aus der Enge in die Weite hinauszuschreiten. Aber da gibt es einen Haken. Wenn es das Ziel des Zöglings sein soll, selbst in die Weite zu gehen, sich einen weiteren Horizont zu erobern, so muß — so könnte einer denken und einwenden — die ganze Erweiterung eine rationale sein: man müßte in jedem Fall den Zögling erst überzeugen.

Gewiß, auch das muß sein, *aber daneben auch* das andere: und dieses *Nebeneinander* von *uneinsichtigem* und *einsichtigem* Gehorchen ist eines der wichtigsten Probleme der disziplinären Erziehung. *Beides muß sein*; aber eines steht zu dem anderen in schroffem Gegensatz. Wie ist dies zu vereinigen?

Wichtig dabei ist, daß der Zögling in der Zeit, da sich bei ihm das Bedürfnis nach einsichtiger Rechtfertigung einstellt, *auch der uneinsichtige Gehorsam* als solcher gerechtfertigt werde: durch die Forderung *gewisser* Situationen, in denen Einsichtnahme Zeitvergeudung, und damit Gefahr, bringen könnte; dann durch die bloße Gegebenheit solcher Lebensverhältnisse, in denen die Menschen erfahrungsgemäß nicht einsichtig gemachten, sondern sofortigen, uneinsichtigen Gehorsam von ihm fordern werden; dann durch Überlegungen, durch die er einzusehen beginnt, daß manches den Horizont gewisser Altersstufen übersteigt, — demonstriert an noch kleineren Kindern. Das Leben enthält eben gewisse Konventionen, die eingehalten werden müssen. Doch können wir nicht für rein formale Gehorsamsübungen eintreten; das Ideal muß Leben nach Einsicht sein und bleiben. Das Kind soll lernen, zu rechter Zeit mit *produktiver Kritik* und zu rechter Zeit mit *produktiver Exekution* zu reagieren.

Die rechte Zeit für die produktive Kritik ist dort gegeben, wo der Auftraggeber selbst eine besinnliche Leistung verlangt, die rechte Zeit für



produktive Exekution dort, wo der Auftraggeber auf schnelle Erfüllung dringt. Dies zu erkennen, muß eben der Zögling auch lernen. Produktiv ist die Kritik, wenn die Konfrontation von Zweck und Mittel in Frage kommt; produktiv ist die Exekution, wenn die Konfrontation von Absicht und Leistung im Zentrum steht. Aber das eine wie das andere soll dazu führen, *um* das Kind eine produktive Atmosphäre zu schaffen; eine Atmosphäre, die von einem engen zu einem weiteren Horizont führt — in unserem Falle der disziplinären Erziehung.

Bei der einsichtigen Horizonterweiterung ist das Schaffen einer produktiven Atmosphäre klar zu sehen; aber bei der uneinsichtigen Exekution entzieht sie sich unseren Blicken. Träfe dies zu, so müßte man die uneinsichtige Exekution entweder ganz ausschalten, oder man müßte nach einer anderen Fundierung suchen. In der Tat kann man *nicht* behaupten, daß uneinsichtige Exekution den Horizont erweitere. Man hat nun dreierlei vor sich: entweder man schaltet sie ganz aus, oder man läßt sie als zwar pädagogisch nicht begründbar, aber praktisch erforderlich gelten, oder aber man sucht nach einer ihr arteigenen pädagogischen Begründung.

Sehen wir genau hin, so finden wir, daß sich da neben der kooperativen und erweiternd disziplinären Begründung noch eine dritte vorfindet. Diese hat zwar den Horizontunterschied Enge-Weite auch zur Basis, aber sie zielt nicht eigentlich auf Erweiterung ab, *sondern auf etwas anderes: auf Realisierung von Stützpunkten*. Man sagt: „Wer befehlen lernen will, der muß zuerst gehorchen lernen!“ Hierin liegt ein interessanter pädagogisch-psychologischer Tatbestand verborgen. Durch das Gehorchenlernen werden Stützpunkte geschaffen: „*Leistungen an sich*“ sozusagen. Nicht Leistungen, hingeordnet auf selbstgesetzte Zwecke, sondern Leistungen an sich, Leistungen, die eben *als Leistungen auf die Seele rückstrahlend wirken*; Vollzüge, die zwar von einem fremden Willen gesetzt worden sind, die aber *als Vollzüge „Bahngestalten“* hinterlassen. Diese „Bahngestalten“ bilden eben dann ein gestalthaftes System von Stützpunkten. Wir müssen nun auch hier die Beziehung Erzieher—Zögling zu formulieren trachten. Es ist nicht mehr die Beziehung: Enge—Weite, sondern eine Beziehung ganz anderer Art. Es ist die Beziehung Innervator—Innervand. Der Innervator innerviert von außen her in dem Zögling eine Innervation. Und der Zögling kann die Innervation als „Bahngestalt“ erfassen und zum Selbstinnervator werden... und weitergehend zum Innervator für andere. Jetzt erst wird das oben zitierte Sprichwort erkannt. Hieber gehört alles Kommando, alle Hypnose, alle Suggestion, aller Drill, alle Dressur.

Das Mittelglied aller dieser Innervationen ist die *Selbstnachahmung*. Nur von ihr aus kann man zu dem ganzen Problem der uneinsichtigen Disziplin wirklich produktiv Stellung beziehen. Die Vollzüge, die der Innervator im Innervanden schafft, sind *zuerst* der Selbstnachahmung unzugänglich. Sie kommen und entschwinden wie Wolken. Es sind bloße Assoziationen, sie haben noch keine Gestalt. Die Tätigkeit des Inner-

vators besteht nun eben darin, diesen Assoziationen Gestalt zu verleihen. Als das Universalmittel gilt hier die Wiederholung. Ist sie es? Man ist versucht, dieser Meinung zuzustimmen. Aber diese Meinung ist trotzdem unzutreffend. Es muß zu der Wiederholung ein anderer Faktor hinzutreten, der die Wiederholung erst zum Stützpunkt macht. Dieser andere Faktor ist ein Minimum von Variation. Erst durch die — minimale! — Variation wird das assoziative Gebilde als Gestalt von irgend etwas *abgehoben*. Wir müssen hier den *Konstanzfaktor* und den *Variationsfaktor* scharf unterscheiden. *Beide* sind nötig. Der Konstanzfaktor *verdichtet* und der Variationsfaktor *hebt ab*.

Durch Verdichtung und Abhebung *wird* Gestalt: Bewegungsgestalt, Bahngestalt, besser *Innervationsgestalt*, der *Willkür zugängliche Gestalt*.

Was sind Gestaltmittel? Wir können da angeben: Geometrische prägnante Gestalten, Körperempfindungen — siehe das autogene Organtraining —, emotional gefärbte Erinnerungen — so bei einem Mann, der durch willkürliche Erinnerung an eine Schrecksituation jederzeit den Pulsschlag verändern konnte —, Zeitlupenbewegungen auf ein Ziel hin, Kommandogriffgestalten, stehende Verbindungen als Stützen — so etwa beim Schreibmaschinschreiben —, Gleichgewichtsvorstellungen — etwa beim Reckturnen —, Dienstbewegungen, Rollenvorstellungen und vieles andere.

Diese Dinge sind allerdings bloßes Stützpunktmaterial. Aber ein Kind, das viele verlässliche Stützpunkte hat, lebt zweifellos in einer Atmosphäre der Sicherheit. Es stehen ihm viele Vollzüge als Gestalten zur Verfügung.

Wie steht es nun mit dem Zusammenhang zwischen dieser *inneratorischen* Beziehung und der *horizontativen* Beziehung? Ein nicht ganz einfacher Zusammenhang! Die innervativen Stützpunkte drängen in ihrer Vielzahl zur Ordnung. Ja, wenn ihrer genügend sind, so treibt die Beherrschungslust von selbst auf die höhere Stufe hinauf. So etwa, wie das überwundene Fremdartige zur Neugierde und zur Wißbegierde hinleitet.

Die horizontative Beziehung wächst so aus der innervativen hervor als deren Abschluß, Krönung und Organisation. Aber nun können wir gleich weiter, gleich höher hinaufgehen: Aus der horizontativen Beziehung wächst die kooperative hervor. So ergeben sich *drei Sphären innerhalb* der pädagogischen Atmosphäre: die innervative, die horizontative, und die kooperative. Oder anders ausgedrückt: die *Gestaltssphäre*, die *Organisationssphäre* und die *Sinnsphäre*. Der Erzieher aber wirkt immer so, daß er durch den erzieherischen Akt die Atmosphäre selbst verstärkt.

Indem er das Kind drillt, schafft er dem Kind Gestalten, über die es willkürlich verfügen kann. Und das ist der pädagogische Sinn des Drills. Es gibt natürlich auch noch einen außerpädagogischen Sinn: man muß eben Ordnung haben. Aber eigentlich *pädagogisch* rechtfertigen läßt sich dieser Sinn *nicht*. Doch kann man sehr wohl den Drill, den reinen Gehorsam, rechtfertigen, wenn man sagt:



1. Ich muß in dieser Situation so handeln, um eine Gefahr abzuwehren.
2. Ich muß von dem Kind etwas in Eile verlangen.
3. Ich muß von dem Kind größte Exaktheit verlangen.
4. Ich muß das Kind für eine Lebenssphäre vorbereiten, die größte Exaktheit fordert.
5. Ich muß etwas von dem Kinde verlangen, das seinem Horizont noch unerreikbaar ist.
6. Ich muß von dem Kind etwas verlangen, das mit den Mitteln der Kooperation und mit den Mitteln der Horizonterweiterung *allein nicht* zu erreichen ist.

Wenn ich in diesen, und vielleicht noch in einigen anderen, hier nicht vorhergesehenen Fällen als Innervator eintrete, so schaffe ich um das Kind eine *Innervationssphäre*. Ich versetze es *in eine Welt voller Stützpunkte*, ich lade es mit (brauchbaren) Innervationsgestalten. Wenn die Psychoanalyse von der Lustprämie und von dem Entzug der Lustprämie spricht und zu diesen Mitteln noch dazu die Zufügung von Angst(!) empfiehlt, so trifft sie wohl nur einen Teil des pädagogischen Feldes. Es ist nur eine der drei Sphären, welche die pädagogische Atmosphäre bilden. Diese Sphäre ist nicht unwichtig, aber es ist doch immer nur eine von dreien. Das Wesentliche ist auch nicht etwa der Druck, unter den wir das Kind stellen, *sondern die Selbstinnervationshilfe*. Der Druck kann nur als *ein* Innervationsmittel betrachtet werden, etwa um eine *aktive* Innervationsgestalt zu empfangen, oder um eine *passive* Innervationsgestalt zu erhalten. So kann es sich bei der Trägheit um eine aktive Innervationsgestalt handeln, zunächst um das Erlebnis: „Ich kann arbeiten!“ „Ich kann lernen!“. Durch Druck entsteht in dem gesperrten Kinde ein Ruck und wenn es diesen Ruck erlebt, oftmals und in mehreren Variationen erlebt, kann es diesen Ruck fassen und selbst innervieren. So hilft etwa auch der Psychotherapeut durch eine Hypnose über eine, dem Patienten unmöglich erscheinende Haltsituation hinweg, indem er den Patienten „das unlenksame Pferd“ in die Hand gibt.

*Das Aha-Erlebnis ist das Entscheidende.* Das Kind erlebt das Gestalthafte eines Vollzuges, aber auch passive Innervationserlebnisse zählen. So kann ein Kind, das eine üble Gewohnheit hat, durch Druck dazu gebracht werden, das Sich-los-lösen von einer zwanghaft erscheinenden Handlung zu erleben. Es erlebt die *Loslösungsinervationsgestalt*, so wie vorhin die *Angriffsinnervationsgestalt*. Wenn wir den Druck anwenden, so rechnen wir in weitem Ausmaß mit der Fähigkeit des Menschen, *aus sich selbst* Innervationsgestalten schaffen zu können. *Erleichtert* wird dem Kinde das Finden einer solchen Innervationsgestalt, wenn auch von anderer Sphäre her eine Spur von gutem Willen da ist. So wird auch hier die *unlösbare Verbundenheit der drei Sphären* deutlich.

Wir wissen über das Physiologische der Innervationsgestalten selbst nicht allzuviel. Es sind zweifellos ganz komplexe Phänomene, mit denen

wir es zu tun haben. Man kann vielleicht eine Klassifikation anbahnen, wenn man an das eine Ende einer Geraden die „Rolle“ und an das andere Ende die „*Tour de main*“ stellt, jene Handbewegung, mit denen der Fricur die Schere in Bewegung setzt, ehe er sie an das Opfer heranbringt; gewissermaßen die *Vollrolle* und das einzelne *Rollenmoment*, „das Räuspern und Spucken“, das man abgucken kann. Die *Vollrolle* kann sich zunächst zu einer bloßen Spannung reduzieren, so etwa, wie jene *Spannung*, mit der sich Kinder vor dem Einschlafen zu Schreckträumen disponieren. So haben wir also: Rolle-Spannung-Tour-de main. Zwischen die *Vollrolle* und die *Spannung* können wir die *Rollenfigur* und zwischen die *Spannung* und die *Tour de main* die geschlossene Geste setzen.

Also: *Vollrolle*—*Rollenfigur*—*Spannung*—geschlossene Geste—*Tour de main*. Die *Vollrolle* kann konstruktiver oder destruktiver Natur sein. Hier das *Beispiel einer Destruktionslinie*:

Der Dieb—der Diebsspieler—die Diebsspannung—der Diebschleichgriff—der „*Böhmische Zirkel*“. Man kann etwa folgende Degenerationsschritte nehmen: Enternstung, Entplastizierung, Entganzung, Entgliederung<sup>1)</sup>. Aber jedes dieser Glieder einer *Kette* ist eben noch ein Kettenglied, und von jedem her läßt sich vor- oder rückschauend die ganze *Kette* entwickeln. Und darauf kommt es hier an. Dort, wo es sich nicht um Kooperation, nicht um Horizonterweiterung handelt, dort geht es um die Innervation, um die Aufstellung von Stützpunkten: für den Erzieher *zum Ansatz* und für das Kind *zum Einsatz*. Für den Erzieher *zum Ansatz* seiner Bemühungen; — denn er kann nicht abwarten, ob das Kind sich von ihm erziehen lassen will oder nicht, wie der Arzt warten kann, ob der Patient sich behandeln lassen will —, für das Kind *zum Einsatz* seines

<sup>1)</sup> *Der Dieb in seiner Vollrolle*, der faktische Dieb, wird vom *Diebsspieler* als der unüberbietlich Raffinierte und in seinem Handeln Sieghafte erlebt, wie etwa im Märchen „*Der Meisterdieb*“, und zum Ideal erhoben.

Ein Kind, das sich mit dem Meisterdieb identifiziert, wird zum *Diebsspieler*. Das Gefangensein in der Rolle eines Diebsspielers tendiert auf Erprobung und löst so eine *Spannung*, die *Diebsspannung* aus. Sobald die *Spannung* in der Richtung zur Tat durchbrochen ist, wird die Ausführung des Diebstahls in der Phantasie trainiert: Der *Diebschleichgriff* ist sozusagen die Generalprobe für den effektiven „*Böhmischen Zirkel*“.

Nun zu den einzelnen Destruktionsschritten:

Die *Vollrolle* ganz verantwortungsbewußt zu leben ist für den Dieb nicht tragbar. Die Vergegenwärtigung der Schuldhaftigkeit des Diebseins würde sehr bald die *Spannung* zur Verwirklichung des Diebstahls reduzieren. So wird der Rolle des Diebseins die Ernsthaftigkeit genommen: Die *Diebsrolle* wird ins Spielerische verlagert; dies ist die *Enternstung*. Damit beginnen für den Diebsspieler die Grenzen der Wirklichkeit zu verschwimmen, der Dieb kann nicht mehr mit voller Plastizität die persönliche Zugehörigkeit der Gegenstände erfassen und er braucht jenen nebelhaften Zustand, wo die Eigentumsbegriffe nicht mehr klar sind: die *Entplastizierung*. So kann die *Diebsspannung* in der Richtung zum Diebstahl durchbrochen werden. Der nächste Schritt besteht darin, daß der Dieb, ähnlich wie ein Chirurg, den gesamten Menschen zudeckt und nur das Operationsfeld freiläßt, die mitmenschliche Beziehung ausschaltet, zudeckt und so den Diebschleichgriff innerlich störungsfrei ausführt. Der Autor nennt dies *Entganzung*. — Die *Entgliederung* schafft die völlige Loslösung von allen Bindungen vor sich selbst. Für diese Phase mag das Wort am Platze sein: „Er macht sich kein Gewissen“, um den „*Böhmischen Zirkel*“ tatsächlich auszuführen. (Anmerkung der Schriftleitung.)

Wollens. *Es kann seinen Willen nur in eine Innervationsgestalt einsetzen*, so z. B. am Anfang in die Rolle eines folgsamen Kindes. Diese Rolle muß ihm gegeben sein. Später etwa in die Rolle eines verträglichen Kameraden, eines fleißigen Schülers. Diese Rollen müssen ihm als Modelle vorgegeben sein, wenn es sich darin einsetzen soll.

Wenn es keine Innervationsgestalt für eine bestimmte Rolle besitzt, so hat der Wille kein dieser Rolle entsprechendes Ziel. Er wird dann eben andere Rollen benützen, wird sich in andere Rollen einsetzen. Wir kennen diese Mißrollen zur Genüge; alles, was man mit Schwererziehbarkeit bezeichnet, gehört hieher. Diese Rolle kann man nur von der Vollgestalt her zur Innervation bringen oder *aber auch* von einer Degenerationsform aus inszenieren. Man braucht hiezu nicht die *James-Langesche* Gefühlstheorie anzunehmen, obwohl deren berechtigter Kern eben auch hier begründet liegt. Wo eine solche Innervationsform *völlig* mangelt, da nützt weder die Horizonterweiterung noch die Kooperation. Man kann freilich große Stücke auf das autoplastische Vermögen des Kindes setzen, auch in dem Sinne, daß man nur die Kooperation und die Horizonterweiterung wirken läßt. In vielen Fällen nicht erfolglos. Aber sicherer handeln wir, wenn wir uns nicht ganz auf den Zufall verlassen und die Innervationsgestalt selbst anregen und in ihrem Werden unter Kontrolle halten.

Der Einfluß des einzelnen Erziehungsaktes kann nicht genug unterschätzt und der Einfluß der Atmosphäre kann nicht genug hochgeschätzt werden. Wer von einem einzelnen Akt sich viel erhofft, wird enttäuscht werden; wer aber von vornherein die Bildung der Atmosphäre im Auge hat, der wird sicher gehen. Er wird sich jedesmal sagen: „Damit will ich *die Welt um ihn herum um ein produktives Moment reicher* machen.“ „Um eine *Innervationsgestalt*, um einen *Horizontstreifen*, um einen *Sinnbeitrag*.“

Die Mehrzahl der Einwirkungen wird wieder — zumal durch die Einwirkung der diffus wirkenden Einflüsse — verloren gehen. Verloren gehen in dem Sinne, daß sich die Erinnerung daran nicht erhält, daß auch die Handlungen nicht gerade für ein Nachwirken sprechen. Das alles ist sehr wichtig zu wissen, sonst wird man sich immer wieder enttäuscht fühlen. Es ist nun wichtig — in Analogie zu dem, was man über den Lehrstoff in der Didaktik sagt, — daß man den ganzen Komplex der erzieherischen Einwirkung immer wieder *organisiert*. Daß man auch hier einen „Durchlaufstoff“ von einem „Behaltstoff“ trennt. Nicht jede Innervationsgestalt, nicht jeder Horizontstreifen, nicht jeder Sinnbeitrag muß präsent bleiben. Vielmehr gilt es, gewisse durchlaufende Züge herauszuheben und diese zu stützen: Grundinnervationsgestalten, Grundhorizontstreifen, Grundsinnsbeiträge. Bei den Innervationsgestalten kommt es auf jene an, die *allgemein wichtig* und auf jene, die gerade *für dieses eine Individuum wichtig* sind. Bei den Horizontstreifen werden wir eine analoge Zweiteilung vorfinden, dagegen nicht bei den Sinnbeiträgen. Als allgemein kommt im Innervationsbereich etwa folgendes in Betracht: *Gehorsam, Selbstauffassung, Exaktheit*. Im Horizontreiche: *Lernpflichtgefühl, Lern-*



*bereitschaft, Lerntüchtigkeit.* Im Sinnreiche: *Sinnrang, Wiederfindungsstreben, vernünftiges Vollkommenheitsstreben.* Man sieht sofort, daß sich drei Züge durch alle drei Reiche hindurchziehen: Man kann den ersten als den *Zug der Einheit*, den zweiten als den *Zug zur Wiedervereinigung*, den dritten als *Zug zur Vervollkommenung* bezeichnen (produktiver *Konservativismus*, produktiver *Reaktionismus*, produktiver *Progressismus*).

Der Konservativismus ist eine Haltung, die ebenso gepflegt werden muß wie der Reaktionismus und der Progressismus. Wir können ihm in der Innervationssphäre eine konservative Grundinnervation zuordnen. Diese wird durch „Gehorsam“ bezeichnet. Im Gehorsam liegt *Furcht vor dem weiteren Horizont*. Gehorsam ist *Fremdangst*. Gehorsam ist, wer sich nicht über einen Kreidekreis hinauswagt. Die Erziehung pflegt den Kreidekreis *zweimal* zu ziehen: durch Angst vor dem Draußen und durch Geborgenheit im Inneren. Gehorsam ist die Bindung an einen Schutzkreis. Jede Erziehung braucht diesen Schutzkreis für den Anfang. Je weniger Aufseher das Kind umgeben und vor Gefahren behüten, umso dringender ist der Schutzkreis. Wir müssen dieses Zurückziehen in den Schutzkreis innervieren und wir innervieren es, indem wir des Kindes Ohnmacht gegen unsere Macht kontrastieren; *wir helfen so mit*, das natürliche Minderwertigkeitsgefühl — hier *noch Schwächegefühl zu kultivieren*. Erziehung zum Gehorsam ist und bleibt *Bindung*.

Dem *Reaktionismus* entspricht eine Grundinnervation, die man als Selbstauffassung bezeichnen mag. Ein *Sich-Zurückwenden zu dem Schutzkreis*, nachdem man ihm entflohen ist. Auch hier arbeiten wir mit dem Schwächegefühl des Kindes. Es handelt sich hier um den *Ruck zurück*. Wir müssen ein Gefälle schaffen, vermöge dessen dem Kind der Rückzug in den Kreidekreis leichter fällt. Ist's beim Gehorsam der *Kreis* an sich, so hier gewissermaßen die *Fallrinne*.

Beim *Progressismus* brauchen wir eine Grundinnervation ähnlicher Art. Das Kind soll in einen immer enger werdenden Kreis geschoben werden: das führt ja nur zur Exaktheit. Hier handelt es sich also um den *Falltrichter*.

Man kann statt Kreis Zaun sagen: *Zaun, Fallrinne und Falltrichter* sind die drei Modelle, die wir brauchen. Wir finden sie auch in der Tierdressur wieder: der Hund z. B. muß in einem bestimmten Bereich bleiben; er muß trotz der zu erwartenden Strafe wieder zu seinem Herrn zurück und er muß immer exakter arbeiten. — Der Zaun muß einem Tabu-Kreis, die Fallrinne einem innerlichen Rückzug und der Falltrichter einem sichernden Genauigkeitsdrang weichen.

Aber die zweite Sphäre ist ganz anderer Art als die erste. Hier wird gerade die entgegengesetzte Kraft ausgenützt: der Trotz, der den Kreis überschreiten will. Es gilt, diesen Trotz in den Dienst der Bindung, es gilt aber auch, die Bindung in den Dienst des Trotzes zu spannen. Wir befreien das Kind, um seine Bindung immer mehr zu verinnerlichen, und wir binden es, um es zu befreien. *Das Mittelglied ist die Kooperation.*

Durch die Kooperation *nehmen wir dem Trotz seine Wendung gegen uns* und machen aus ihm *Aktivität*. Durch die Kooperation *geben wir der Bindung einen neuen Sinn, den der Ausrüstung*.

Der Tabukreis soll nun Lernpflichtgefühl werden. Jetzt wird das Davonlaufen zum *anbefohlenen* Kreis; das Kind *soll* seinen Horizont überschreiten, es *soll* hinaus. Wir verwenden die Grundinnervation in der umgekehrten Richtung. Die Fallrinne soll nun Lernbereitschaft werden. Das Kind soll nun immer, wenn es dem Lernen, dem Weiterwachsen ausgewichen ist, *zum Weiterwachsen zurückkehren*. Der Falltrichter soll nun das Lernen immer exakter gestalten. Seine *Trotzbewegung aus dem Schutzbereich hinaus soll nun immer mehr eingeschränkt, immer exakter werden*.

Die Sphären stehen also nicht nur übereinander, sondern sie stehen *auch dialektisch* zu einander in einer gewissen Beziehung. Die Innervationssphäre steht *in Gegensatz* zu der Horizontalisationssphäre und die Kooperationssphäre verbindet beide. *Binden und Befreien wird durch gemeinsame Bindung an Transzendentes zur dialektischen Synthese gebracht*.

Und dies nun ist die Atmosphäre, die dem Erzieher vorschweben, an deren Verstärkung er unausgesetzt arbeiten soll: *Das Kind soll sich von allen Seiten aufgerufen fühlen, sich selbst mit uns gemeinsam durch Bindung zu befreien*.

Es soll die Bindung als das *Mittel*, die Befreiung als den Zweck und das Leben unter dem Wert als den *Sinn* der Befreiung erleben. In einer solchen Atmosphäre, wo das Kind *zu steter Horizonterweiterung angehalten*, wo es in jeder Bindung *nur ein Mittel*, und wo es *sich mitsamt dem Erzieher in Demut unter dem Wert weiß*, wird *jedes* Erziehungsmittel zur Verstärkung der pädagogischen Atmosphäre. Und selbst in den Fehlgriffen spürt das Kind noch den wahren Sinn durch.

#### Summary.

All means of education are reinforcements of the pedagogical atmosphere and only differ in the way they work in specific situations. The single act of education as such is rarely effective, it only contributes to the modelling of the atmosphere. The educator himself works at this atmosphere by two means: 1) by creating a tension of polarity which he supposes to take the lead. It is the tension between the feeling of human inadequacy and the divine spark in men. In this atmosphere the educator and the child are combined. (The co-operative transcendental relation.) 2) by his relation to the pupil (the disciplinary education). It is founded, in its own specific way, on the broader horizon of the educator and the narrower one of the pupil, who should be made to aim at expanding his horizon. According to this aim the problem arises that obedience with or without understanding go hand in hand. At the right time a child ought to react with productive critic, which is important when thoughtful work is demanded. The second demand is that the pupil should learn to react with productive action when quick work is required. One cannot pretend that thoughtless action does expand the horizon, as well. Now there are three possibilities: 1) You may exclude it altogether, 2) you let it stand

as being necessary without being pedagogically sound. 3) you look for a pedagogical justification in its own particular sphere.

We can find such a justification in the psychologically interesting fact, that if you learn to obey you create helping supports — which is a work in itself- and which as accomplishment, reacts on the soul. The educator implants (innerviert) as “innervator” an “innervation” externally on the pupil, the “innervée”. By way of varying repetition, through self-imitation, the pupil comprehends the innervation as “innervation-Gestalt”, accessible to arbitrary action. A child who can dispose of many ways of actions as “Gestalten” lives in an atmosphere of security and owns many reliable supports. These, in their manyfoldness, urge to a certain order, to a higher level, to an extension of the horizon. Out of this expanse grows the co-operative relation. Thus we have three spheres within the pedagogical atmosphere: 1) the innervation-Gestalt sphere 2) the horizontative, the organisation sphere, 3) the co-operative, the sense-sphere. Essentiel for blind obedience is not the pressure, but the innervation support. It may lead, either to an active innervation-Gestalt, to the positive experience, “I can work”, or to the passive innervation-experience. This experience may be, that the child feels it is able to free himself from acting under an influence which, for him, seemed to be compulsory. The innervation-Gestalt enables the child to play a role as, for instance, the role of a diligent pupil, or a sociable comrade; where there is no innervation-Gestalt there is no point where to start from for the teacher's, will none for the child's: Most of the effects of the three spheres will be lost. It is important to work out some fundamental traits and to support them. In the first sphere, considering the pupil's weakness, we try to bring about a close attachment of the child to the educator, and the highest possible exactitude. In the second sphere we use just the opposite force; it is the force to break the attachment; it puls stubbornness in the service of the attachment and vice-versa. We make the child free to deepen his attachment and we attach him to release him. By means of co-operation we deprive stubbornness of its opposition against us, turn it into activity, and fill attachment with a new sense, which is equipment. The third, the co-operative sphere, unites the innervation sphere with its opposite the horizontation sphere, and thus brings about a dialectical synthesis between attachment and release by attachment to a transcendental power. In an atmosphere where attachment is the means, release the aim, and life under a value is experienced as the sense of release, where educator and child humbly acknowledge being under the value, each educational measure strengthens the pedagogical atmosphere.

### Résumé.

*Les moyens pédagogiques dans leur ensemble, contribuent à intensifier l'atmosphère pédagogique; ils ne diffèrent que par la situation propre à cette intensification. L'acte pédagogique, comme tel, est rarement efficace, mais il contribue à former l'atmosphère pédagogique. L'éducateur travaille à la formation de l'atmosphère en créant*

1) une tension de polarité, qui, plus tard, servira de conduite. C'est la tension entre l'insuffisance de l'homme et la vénération de l'étincelle divine qui vit en lui. L'éducateur et son élève se mettent de commun dans cette atmosphère. (la relation coopérative, transcendante).

2) par la relation entre l'éducateur comme éducateur et l'élève comme élève (éducation disciplinaire). Elle est basée sur l'horizon élargi de l'éducateur et l'horizon rétréci de l'élève; ce dernier doit poursuivre l'élargissement de son propre horizon. En relation à ce but se trouve la question problématique de la juxtaposition de l'obéissance voulue et non-voulue. L'enfant doit réagir à un temps opportun par une critique productive qui se fait, quand on exige de l'enfant de bien réfléchir. Il s'ensuit la seconde exigence qui prétend que l'enfant réagisse par une action productive, quand la situation demande une exécution immédiate. Il est impossible de prétendre qu'une exécution non-voulue contribue à élargir l'horizon. Ainsi 3 possibilités se présentent: 1<sup>o</sup>) on ne l'admet point du tout; 2<sup>o</sup>) on l'admet comme nécessaire, mais sans explication pédagogique; 3<sup>o</sup>) on cherche cette



explication pédagogique dans un trait spécifique qui se présente par le fait psychologique, fort intéressant, que l'enfant, en apprenant à obéir, se crée des points d'appui, „les actions par elles-mêmes“ qui, *comme actions, réfléchissent sur l'âme*. L'éducateur comme innervateur innerve à l'élève une innervation. Par une répétition variée et par l'imitation de lui-même l'élève accepte l'innervation comme une forme d'innervation susceptible de volonté arbitraire.

Un enfant disposant de plusieurs formes parfaites vit dans une atmosphère de sécurité, car il possède grand nombre de points d'appui qui lui sont assurés et qui le poussent à un certain ordre et à atteindre un plus haut degré: l'élargissement de l'horizon qui fait naître la relation coopérative. De la sorte l'atmosphère pédagogique se subdivise en 3 sphères:

- 1°) la sphère innervatrice, créatrice de la forme,
- 2°) la sphère horizontative et de l'organisation,
- 3°) la sphère coopérative et de sens éthique.

L'essentiel de l'obéissance absolue n'est pas la pression, mais l'aide innervative qui mènera à une forme innervative d'action comme la réalisation du „je peux travailler“ ou à une réalisation passive comme le détachement de l'enfant d'une action qui lui semble violente. La forme innervative permet la formation d'un rôle, comme p. ex. le rôle d'un élève diligent ou d'un camarade conciliant. *Où il n'y a pas de forme innervative, l'éducateur n'a pas la possibilité de faire agir ses efforts, et l'enfant ne peut pas mettre en scène sa volonté*. La plupart des influences des 3 sphères resteront inactives. Il faut mettre au jour certains traits principaux et les soutenir.

Dans la première sphère, vu le sentiment de faiblesse chez l'enfant, il faut tâcher d'attacher l'enfant davantage à son éducateur et observer une exactitude parfaite. Dans la deuxième sphère on utilisera la force opposée désirant rompre l'attachement créé auparavant. Il s'agit de mettre l'opiniâtreté au service de l'attachement et celui-ci au service de l'opiniâtreté. Nous rendons l'enfant libre pour intensifier son attachement et nous l'attachons pour le rendre libre. Par la coopération nous désarmons l'opiniâtreté en la changeant en activité; l'attachement reçoit un sens nouveau, celui de préparation. La troisième sphère, celle de coopération, réunit les deux sphères en opposition l'une à l'autre, celle d'innervation et celle d'horizontation; en les liant au transcendantal elle réussit à en faire une synthèse dialectique.

Dans une atmosphère où l'attachement sert de moyen, la délivrance de but, où la vie sous la valeur est réalisée au sens de la délivrance, où l'élève sait que lui et son éducateur se tiennent humblement sous la valeur, tout moyen éducatif contribue à l'intensification de l'atmosphère pédagogique.

## Menschenkenntnis und Naturwissenschaft.\*)

Von Dr. LEONHARD DEUTSCH, New York.

Ich bin unserem Freund *Paul Fischl* für seine Erwiderung sehr dankbar, obgleich er meine Ausführungen in Bausch und Bogen ablehnt. Er findet, daß sie zum Naturalismus zurückführen, einer Philosophie, die Individualpsychologie überwunden hat, um zu einer wahren Wissenschaft vom menschlichen Charakter den Grund zu legen. Individualpsychologie erklärt, und das ist der Tenor von *Fischls* Entgegnung, daß das

\*) Siehe „Kritische Betrachtungen“ im Heft 17/2 und „Weiterentwicklung oder Revision?“ im Heft 17/4 dieser Zeitschrift!

Verhalten des Menschen ausschließlich ein Gegenstand des psychologischen Verständnisses sei, unvereinbar mit naturwissenschaftlicher Theorie. Menschliches Verhalten ließe sich naturwissenschaftlich nicht erklären, weil es keinem Naturgesetz unterstehe, weil der Mensch sein Verhalten frei bestimme.

Nun, ein Naturalismus, der Willensfreiheit bestreitet und das menschliche Verhalten ausschließlich unter ein Naturgesetz zu stellen sucht, geht an dem wichtigsten Problem der Menschenkenntnis sicherlich vorbei. Aber andererseits schließt die Annahme der Willensfreiheit Naturgesetzlichkeit nicht aus; Menschenkenntnis kann Willensfreiheit anerkennen und immer noch eine naturwissenschaftliche Disziplin einschließen. Ausschluß der Naturgesetzlichkeit ist das entgegengesetzte Extrem des Naturalismus, und ich finde, daß die Entwicklung der Menschenkenntnis als Wissenschaft durch die eine extreme Denkrichtung so gehemmt wird wie durch die andere.

Unsere Meinungsverschiedenheit beruht auf einer verschiedenen Auffassung der Naturgesetzlichkeit und der Freiheit. Individualpsychologie hat, wie ich in den „Kritischen Betrachtungen“ auseinandergesetzt habe, den Begriff der Naturgesetzlichkeit zu eng und demgemäß den Begriff der Freiheit zu weit gefaßt. Individualpsychologie beschränkt Naturgesetzlichkeit auf die physikalisch-chemischen und die biologischen Gesetze, also auf die Kräfte und Triebe, die an die -- leblos wie belebte -- Materie gebunden sind. Demgemäß hieße Freiheit so viel wie *die Wahl haben*. Der Mensch plant sein Verhalten; er sieht dessen Folgen voraus und trifft unter den vielen Möglichkeiten, die ihm zu Gebote stehen, die Auswahl, die seinem eigenen Zweck dient. Eben darauf stützt *Fischl* seine Beweisführung, und dazu zählt auch sein Argument, daß ein Mensch auf das Verhalten seines Mitmenschen nicht passiv reagiert, sondern aktiv, d. h. planmäßig wählend.

Nun, durch materielle Naturgesetze läßt sich das Verhalten des Menschen schwerlich erklären. Nur die „reflexologische“ Hypothese versteigt sich zu der absurden materialistischen Idee, daß das Verhalten der beseelten Wesen die Summe ihrer „konditionierten Reflexe“ sei und daß ihre seelischen Vorgänge „unwesentliche Begleiterscheinungen“ der Reflexe seien.

Naturgesetzliche Auffassung ist weiter als die materialistische. Die allgemeinste Form des Naturgesetzes lautet: „Gleiche Bedingungen haben notwendig gleiche Folgen“. Naturgesetzlich ist *jede* Beziehung zwischen Bedingung und Folge, ob kausal oder final, materiell oder immateriell. Wenn menschliches Verhalten unter einem Naturgesetz steht, kann es nur ein immaterielles — psychologisches, charakterologisches — Eigen-gesetz sein.

Das Verhalten des Menschen erweist sich vielfach als die regelmäßige Folge bestimmter Bedingungen. Auf der Erkenntnis dieser Regelmäßigkeiten beruht Alltags-Psychologie. Sie ist wohl eine bloß empirisch-intui-

tive und meist unformulierte Erkenntnis, hilft uns aber trotzdem, das Verhalten unserer Mitmenschen vorausszusehen und zu beeinflussen. Ohne diese Regelmäßigkeit und ihre Erkenntnis kämen soziale Beziehungen gar nicht zustande. Die Naturgesetze des menschlichen Verhaltens sind so zuverlässig, daß man sich ihrer bedienen kann, die Gefühle, die Gedanken, die Reaktionen der Massen zu regeln und zu lenken und Massenbewegungen hervorzurufen.

Keine Schule hat die Naturgesetze des menschlichen Charakters treffender erkannt und formuliert als gerade die Individualpsychologie. Streben nach Geltung, nach Überlegenheit, nach Vollkommenheit, nach Eingliederung in die Gemeinschaft, Sicherungstendenz, Beharrungstendenz, Minderwertigkeitsgefühl, Kompensation und Überkompensation — das sind allgemeine Ausdrucksformen der menschlichen Natur und ihrer Gesetzmäßigkeit.

Mit dem erweiterten Begriff der Naturgesetzlichkeit engt sich der Freiheitsbegriff ein. Frei sein heißt, unter keinem Naturgesetz stehen. *Die Wahl haben* heißt aber nicht notwendig *frei* wählen; die Wahl haben heißt nur, in *einer* Richtung ungebunden sein. Der Mensch hat stets sehr viele Möglichkeiten seines Verhaltens, aber seine Wahl ist meist durch seine Neigungen und Abneigungen bestimmt. Diese dienen, wie die Individualpsychologie lehrt, seinem obersten Ziel, der Sicherung seines Lebensplans. Das Verhalten eines Menschen verstehen heißt, seinen Lebensplan erkennen, auf den es gerichtet ist. Das läßt sich aber auch in naturwissenschaftlicher Sprache ausdrücken: das Verhalten eines Menschen im gegebenen Fall ist die notwendige Folge zweier Bedingungen: einer konstanten, seinem individuellen Lebensplan, und einer variablen, dem äußerlichen Anlaß, auf den er reagiert. Psychologisches Verständnis steht also nicht im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Erklärung, sie ist vielmehr ein Sonderfall der naturwissenschaftlichen Erklärung.

Die Individualpsychologie hat gefunden, daß das menschliche Individuum auch seinen Lebensplan selbst wählt und zwar in seiner Kindheit. Wie weit diese Wahl frei ist, wird wohl erst eine künftige Forschung erweisen. Wir können aber jetzt schon annehmen, daß die Wahl des individuellen Lebensplans wenigstens zum Teil bestimmten Naturgesetzen unterworfen ist; denn zwischen dem Verhalten der Umwelt eines Kindes und seiner Antwort darauf bestehen regelmäßige Beziehungen. Auch diese sind von der Individualpsychologie in ausgezeichneter Weise erkannt und formuliert worden.

Wirklich frei, nämlich über jedem Naturgesetz stehend, ist nur eine einzige Funktion des Menschen: sein *Werturteil*, die Scheidung des Richtigen vom Falschen, des Guten vom Bösen, des Schönen vom Häßlichen. Das Werturteil ist ein *kritisches* Urteil, eines, das nicht durch gefühlsmäßige Neigung und Abneigung bestimmt ist. Zum Unterschied vom



gefühlsmäßigen (tendenziösen) Urteil untersteht das wahre Werturteil keinem Naturgesetz.

Wir erleben das Werturteil, das wir aus eigener Überlegung fällen, als frei; ebenso das Urteil, das wir von anderen übernehmen, nachdem wir es kritisch geprüft haben. Wir können uns ein naturgegebenes Werturteil gar nicht vorstellen. Aber weder das subjektive Erlebnis der Freiheit noch ihre subjektiv empfundene Evidenz sind gültige Beweisgründe. Die Freiheit des Werturteils bedarf einer objektiven Rechtfertigung, etwa der folgenden:

Der Mensch leitet aus seinen Werturteilen Pläne ab und verwirklicht sie; so schafft er seine eigene Welt, genannt „Kultur“; er unterwirft sie einer ständigen Änderung, genannt „Geschichte“ oder „Evolution“; die Natur hat keine Geschichte, denn ihre Gesetze sind unwandelbar; die Prozesse der Natur verlaufen einheitlich und sind daher berechenbar; die Evolution des Menschen ist ein Prozeß der ewigen, unberechenbaren Änderung, unvereinbar mit dem Begriff der Naturgesetzlichkeit.

So erscheint denn Kultur als die freie Schöpfung des Menschen und damit ist bewiesen, daß auch das Werturteil frei ist.

Schöpferischer Geist und Freiheit ist das Vorrecht des Menschen. Auch das Tier handelt zielbewußt und intelligent, aber nie nach einem Werturteil. Es folgt ausschließlich Naturgesetzen; seine Leistungen, wie bewundernswert auch immer, sind unwandelbare Produkte der Natur, und so geht das Tier auch nicht durch eine Evolution.

Willensfreiheit im engeren Sinn besteht darin, daß der Mensch sein eigenes Verhalten wertet, daß er dafür Normen aufstellt, genannt „Sittengesetze“, und sie verwirklicht.

*Fischl* findet, daß dies zu wenig sei, daß diese eingeschränkte Auffassung der Willensfreiheit dem Menschen ein nichtssagendes Zugeständnis mache. Wie groß das Zugeständnis ist, hängt davon ab, ob wir in die Zukunft oder auf die Vergangenheit blicken. Für die Zukunft läßt auch der eingeschränkte Freiheitsbegriff dem Menschen jede Möglichkeit offen. Er kann immer noch das Ideal der Selbstbestimmung erreichen. Von Natur aus verfolgt der Mensch nur selbstsüchtige Ziele; das gemeinnützige Ziel setzt er sich selbst, und eben das ist der konkrete Sinn der Selbstbestimmung. Um ein selbstsüchtiges Ziel zu wählen, braucht man keine Freiheit; das besorgt schon die Natur. Nur Mephisto ist böse aus freier Wahl. Der freie Mensch ist notwendig der soziale Mensch. Aus solchen Menschen wird sich dereinst die ideale Gesellschaft aufbauen, in der sich der eigentliche Sinn des Menschen erfüllen wird.

Gemessen an diesem Ideal bedeuten die bisherigen Errungenschaften des Menschen tatsächlich nur einen winzigen Schritt seiner sittlichen Entwicklung. Der Mensch ist immer noch selbstsüchtig, von Naturgesetzen beherrscht, innerlich unfrei. Daher ist unsere Gesellschaft nicht von innen organisiert und zusammengehalten, sondern durch Druck von

oben, von einzelnen Individuen, die sich zu dieser Mission selbst aus-erlesen haben. Bisher weist die Gesellschaft einen Fortschritt nur in einem einzigen Sinn auf: ihre Organisation hat sich ständig verbessert, die gesellschaftlichen Einheiten wurden immer größer und der Zusammenschluß immer enger und verwickelter. Aber nach wie vor, und von der untersten zur höchsten Zivilisation ist das Verhalten der Menschen wie auch ihr sittliches Urteil von der gegebenen Gesellschaftsordnung bestimmt, die ihrerseits eine Schöpfung der herrschenden Individuen ist. Wir befinden uns noch auf der ansteigenden Linie der Machtkonzentration und des von oben organisierten Massenkampfs; die Entwicklung der frei zusammenarbeitenden Gesellschaft hat noch nicht begonnen, ist noch nicht in Sicht.

Freiheit ist ein Ziel, und ein Ziel erreicht nur, wer es für erreichbar hält, ohne sich aber in der Illusion zu wiegen, daß es bereits erreicht sei. So sind es namentlich zwei Denkrichtungen, die der Entwicklung der Freiheit entgegenstehen: fatalistischer dogmatischer Naturalismus, der die Freiheit bestreitet, und das Dogma der Religion, das dem Menschen Willensfreiheit, die Verantwortung für sein Verhalten in manifester Form a priori zuschreibt. Wenn sich wissenschaftliche Menschenkenntnis dieser dogmatischen Auffassung der Willensfreiheit anschließt, hat sie ihr letztes Wort gesprochen und der Psychologe wird zum Sittenprediger und Sittenrichter, der alles versteht und nichts verzeiht.

Freiheit ist ein Potential des Menschen. Die Annahme, daß dem Menschen Willensfreiheit so angeboren sei, daß er sie automatisch entwickelt, hieße, daß sie ihm von Natur gegeben sei. Was aber von der Natur gegeben ist, steht unter einem Gesetz; Freiheit als Gegebenheit ist also ein Widerspruch in sich. Freiheit ist schon dem Begriff nach eine *Aufgabe*. Es ist die Aufgabe, die der Mensch sich selbst stellt und an deren Erfüllung er sich weiterentwickelt.

Ohne eine Aufgabe, ohne ein selbstgesetztes Ziel gibt es keine Entwicklung. Auch die Wissenschaft muß sich eine bestimmte Aufgabe setzen, um sich zu entwickeln. Naturwissenschaft hat sich an der Aufgabe entwickelt, die Gesetze der Natur zu erforschen, so zwar, daß diese Kenntnis dazu verhilft, den Verlauf der Natur vorausszusehen und planmäßig zu lenken. Eine analoge Aufgabe ist der Menschenkenntnis gestellt: sie hat die Gesetze des menschlichen Verhaltens zu erforschen und daraus ein möglichst exaktes und umfassendes System der Beschreibung und Feststellung des Individualcharakters abzuleiten, wie auch eine Technik, die dem Individuum dazu verhilft, seine Natur zu beherrschen, sich über sein naturgesetzlich bestimmtes Verhalten zu erheben, sein Verhalten nach seinem freien Plan zu lenken.

Die Individualpsychologie hat darin Pionierarbeit geleistet. Um aber diese Arbeit weiterzuführen, erscheint mir das Bekenntnis zur Naturgesetzlichkeit des menschlichen Charakters unerlässlich.

## Summary.

*Paul Fischl* presents the viewpoint of Individual Psychology that the science of human nature is exclusively a *normative* discipline. He points out that human behavior is not governed by natural laws but determined by man himself. According to Individual Psychology, self-determination means "choice according to one's own planning" and natural laws are those which are bound to matter (physico-chemical and biological laws).

Now there are definite laws which help us to foresee an individual's reactions to a certain degree. These laws, even though they are not bound to matter, show the characteristics of natural laws. A number of these psychological laws have been discovered and formulated by Individual Psychology. Thus, the range of natural law would appear to have been widened, and as man's choice and planning is determined by psychological laws, the concept of self-determination is to be limited to *free (critical) choice and planning*, which is not ruled by natural laws of any kind but is based upon man's *freely created judgment*.

If Individual Psychology insists in drawing the line between natural law and self-determination as before, then the latter appears to be inherent in man in a *manifest* form and the science of human nature would distinguish itself from ethics only by the task of making man conscious of the responsibility for his behavior. If, however, we rectify that borderline, self-determination appears to be inherent in man as a *potentiality* only. Then an individual's behavior, as far as he has not yet developed that potentiality, is ruled by natural laws, and thus science of human nature also would include a *descriptive* discipline, with the essential task of helping man to develop self-determination into its manifest form.

## Résumé.

*Paul Fischl* déclare du point de vue de la psychologie individuelle comparée que la connaissance de l'homme est une science purement rationnelle, car le comportement de l'homme ne dépend pas d'une loi naturelle mais de lui-même. La psychologie individuelle comparée comprend par liberté personnelle que l'homme agit selon un plan choisi par lui-même; seules les lois liées à la matière sont reconnues comme des lois naturelles (physique, chimie, biologie).

Mais les réactions d'un individu peuvent être prévues jusqu'à un certain degré par suite d'une régularité déterminée. Cette régularité, quoiqu'elle ne soit pas liée à la matière, peut être considérée comme une loi naturelle; la psychologie individuelle comparée en a reconnu et fixé plusieurs. Ainsi les lois naturelles semblent être applicables aussi aux faits psychiques. La supposition que la choix téléologique d'un individu soit soumise à des lois psychologiques exige que l'idée de la liberté personnelle soit restreinte à une choix *libre (critique)*, c. à. d. à une choix indépendant de toute loi naturelle et qui est issue d'une *critique de valeur* formée par une libre décision.

Tant que la psychologie individuelle comparée se contente d'accepter les limites mentionnées entre la loi naturelle et la liberté personnelle, elle attribue à l'homme une liberté personnelle, a priori, *manifeste*. Sous cette condition la connaissance de l'homme se distinguerait de l'éthique seulement par le fait qu'elle fait apprendre à l'homme la responsabilité de son comportement. Mais, au moment où nous rectifierions les limites entre ces deux domaines, la liberté personnelle de l'homme ne se présenterait que *potentielle*; le comportement de l'individu, tant que son potentiel est resté insuffisamment développé, serait soumis à une loi naturelle; de la sorte la connaissance de l'homme comprendrait aussi une discipline des sciences exactes dont la tâche essentielle serait de contribuer à ce que l'homme atteindra une liberté personnelle manifeste.



## Willensfreiheit.<sup>1)</sup>

Von PAUL FISCHL, Wien.

Das Wesentliche darüber, warum individualpsychologische Menschenkenntnis nicht Naturwissenschaft sein kann, ist von *Oskar Spiel* in seiner „Verstehenden Persönlichkeitserfassung“ (Heft 2, Jhrg. 18 dieser Zeitschrift) in logisch-wissenschaftlich-unmißverständlicher Weise dargelegt worden. Es wäre vorzuziehen, wenn *Deutsch* für oder gegen diese Auffassung und ihr Verhältnis zur Naturwissenschaft argumentieren würde. Denn *Spiel* hat in seiner Arbeit ausführlich programmatisch Weg und Stellung der Individualpsychologie niedergelegt.

Meine Aufgabe sehe ich nun darin, darzulegen, daß die Annahme einer Willensfreiheit die Naturgesetzlichkeit der Willensbildung notwendigerweise ausschließen muß. Denn: Regelhaftigkeit ist *nicht* Naturgesetzlichkeit, wenn die Regel nicht von außen her, also von fremden Instanzen gegeben, sondern von innen her beschlossen ist. Naturgesetz verlangt *Naturkraft* zu dessen Vollzug. Die Beziehung zwischen Ursache als der mit Kraft, ja Überkraft erfüllten Instanz einerseits und Wirkung als der erzwungenen Instanz andererseits ist durchwegs eine *Fremdheitsrelation*. Was hat der herabstürzende Fels mit dem Haus, das er zerschmettert, für eine Beziehung? Sie stehen und standen zueinander in Fremdheitsbeziehung. Überall, wo zwei fremde Instanzen in einem ähnlichen oder gleichen Bezug zueinander wie Ursache und Wirkung stehen, kann von Freiheit als einer inneren Beziehung, ja einem inneren Erlebnis, nicht gesprochen werden.

Um solche Beziehungen anschaulich zur Darstellung zu bringen, sei mir gestattet, ein von *Max Adler* verwendetes Beispiel nur unwesentlich abzuändern.

Ein Mann sitzt auf einem Stuhl. Es gibt einige Möglichkeiten, die bewirken können, daß unser Mann sich vom Stuhl — sagen wir — bewegt. Untersuchen wir sie systematisch. Eine Reihe von Möglichkeiten läßt sich unter einem groben *physikalischen Kausalitätsschema* zusammenfassen. Ein Stuhlbein wird morsch oder geht aus Leim und Fugen, der Stuhl bricht zusammen. Es wäre aber auch möglich, daß sich unser Mann auf einen Reißstift gesetzt hätte; nach dem Gesetz von *Reiz und Reaktion* springt er in die Höhe.

In diesen Fällen von physikalischer und biologischer Kausalität greift ein äußerer Reiz in das Leben unseres Organismus ein und übt eine Art Kraft oder Gewalt aus. Wir erleben erst das Resultat — die Resultierende des Kräfteparallelogramms. Hier wird nichts gewollt — es gibt daher auch keine Freiheit.

---

<sup>1)</sup> (Siehe Dr. Leonhard Deutsch: „Menschenkenntnis und Naturwissenschaft“ im Heft 19/1 dieser Zeitschrift.)

Es gibt noch eine dritte Möglichkeit, die *Max Adler* als „psychische Kausalität“ bezeichnete: Der Mann wird ans Telefon gerufen und erhebt sich daher — freiwillig — von seinem Stuhl. Hier, meint *Max Adler*, — und *Schopenhauer* mit ihm — hat ein *Motiv* in das Geschehen eingegriffen und dasselbe Resultat erzielt, was Ursache und Reiz gegebenenfalls erzielen.

Ist der Ruf „Ans Telefon, bitte!“ wirklich jene mit Kausalitätskraft geladene Instanz, die das Erheben vom Stuhle zwangsweise herbeiführt? Dieser Ruf ist ja gar nicht einmal jenes bewegende Motiv. Die *Absicht*, der Wille, die Einstellung jenes Mannes, Nachrichten (vielleicht erwartete) entgegenzunehmen, ist nicht nur das Entscheidende der ganzen Situation, sondern war auch *vor* dem Ruf bereits vorhanden. Das sogenannte Motiv ist daher eine, in diesem Manne *schon vorher* grundsätzlich entschiedene, gewollte Haltung, ohne welcher der Ruf möglicherweise andere Folgen zeitigte, etwa: „Sagen Sie, ich bin nicht zu Hause.“ Dieser bereits *entschiedenen* Haltung gegenüber verhält sich das Erheben vom Stuhl wie der Zweck zum Mittel.

Wir haben es also bei allen Motiven und ihnen entsprechenden Handlungen um eine Zweck-Mittel-Relation zu tun. Den Zweck oder das Ziel setze *ich*. Das Mittel wähle *ich*. Sie beziehen sich beide auf *eine* Person. Deshalb ist die Zweck-Mittel-Relation keine äußere Fremdheitsrelation mehr, sondern eine *innere Vertrautheitsrelation*.

Die „psychische Kausalität“ ist daher in ihrem Verhältnis zur physikalischen und biologischen Kausalität kaum noch eine Stiefschwester. Die Regelmäßigkeit im Verhalten von Menschen kann man wohl — auf Grund von praktischer Menschenkenntnis — erfassen. Man kann das Verhalten auch voraussehen und beeinflussen, aber nur, wenn man die inneren Zielsetzungen kennt, innerlich „erfaßt“ (*Spiel*). Gerade dieses Erfassen aber ist auf naturgesetzlichem Wege gar nicht möglich. Nur weil wir Menschen uns mit andern verbunden fühlen, können wir sie verstehen. Trotzdem ist diese Alltags-Psychologie nicht allzu hoch einzuschätzen. Wir verstehen einander leider nur zu wenig und nur in allzu groben Zügen. Die (naturwissenschaftlich geprüfte) Tauglichkeit zu irgend einer Betriebsamkeit unserer Tage haben wir zu erfassen gelernt. Niemals wissen wir aber, wie weit die Eignung reicht, wenn sich die menschlich zu erweckende Neigung hinzugesellte.

Wir können unter Willensfreiheit nur jenes innere Erlebnis der Freiheit verstehen, in dem es keine zwei fremden kräftemessenden Instanzen gibt, sondern eine innere, uns, weil uns gehörig, vertraute Beziehung zwischen einem Ziel und dem Mittelwillen, der es erreichen hilft.

Gegen die Definition der Freiheit „nicht unter Naturgesetzen stehend“ muß gesagt werden, daß „Freiheit“ begrifflich keinen Hinweis auf Naturgesetze enthält. Freiheit ist durchaus ein persönlicher Begriff, in dem man ein Nichtvorhandensein von Hindernissen, Hemmungen, Bedro-

hungen, Gewalten mitdenkt. Das ist nur eine Beschreibung. Definieren läßt sich dieser Erlebnisbegriff so wenig wie etwa sein Gegenteil „Notwendigkeit“. Letzteres ist einer der drei Modi, die jeder versteht. Naturgesetze können mir sehr willkommen sein, wenn ich sie beherrsche. Ein Tyrann ist manchem willkommen, wenn er so regiert, wie jener „manche“ will (Regiersklave). Der nichtwissenschaftliche Mensch, der nicht allzusehr naturalistisch verdorben ist, versteht unter „Freiheit vom Naturgesetz“ überhaupt nichts — er sagt sich: „Frei bin ich, wenn ich wollen kann, was ich will“. Man bemerkt hier zwei Willen. „Was ich will“ ist sein ursprünglicher Zielwille; in seinem Sinne „wollen“ ist der Mittelwille. Das „Wollen können“ aber ist jene unvermeidliche, naturalistische Kraft, die immer in unserer Sprache zu finden ist. Diese Kraft wirkt von außen, sie läßt ihn nicht „wollen, was er wil“. Die Sprache trägt in alle derartigen Auseinandersetzungen durch ihre „Hilfszeitwörter“, die eigentlich die Hauptrolle spielen, immer den Naturgesichtspunkt hinein. Ob ich kann, darf, muß, soll — immer sind es Instanzen, „falsche Kausalitäten“, die dadurch, daß sie gebieten, verbieten, erlauben, den Schein erwecken, als wären sie *in* meinen Entschlüssen mit drin enthalten.

In Wirklichkeit ist alles, was einem Entschluß entgegensteht, nur die „äußere“ Freiheit einschränkend. Die Hindernisse geben mir nur jenes Material ab (Milieu), *an dem* sich jene innere Freiheit, die Willensfreiheit, dokumentieren kann. Daß ein Strom die Brücke zerstört, kann mich zwar an meinem Handeln hindern — ich kann sie nicht überschreiten. Das, was ich angesichts dieser Situation beschließe, ist Gegenstand meiner inneren Freiheit. Der wilde Strom hat als fremde Instanz von außen her eingegriffen. Mein Entschluß folgt aus eigenvertrauten Erwägungen. Die Natur ist „draußen“ — meine Freiheit ist „innen“.

Wenn *Deutsch* meint, ich widerspräche ihm in Bausch und Bogen, so hat er ebenso recht wie unrecht. Gewiß argumentiere ich gegen ihn, weil meine Meinung eine andere ist. Daß er aber eine Klärung der theoretischen Situation mit erfreulichem Elan anstrebt, findet jetzt und immer meine begeisterte Zustimmung.

#### Summary.

Free will excludes the natural law of cause and effect where two different forces oppose each other and the force with the stronger cause compels the weaker one to certain actions. Power and strangeness-relation between these two forces mark the external natural law of cause and effect, familiarity-relation marks the inner experience of freedom. The so-called "motive" is no unfamiliar force, it is my attitude, prepared beforehand, my will; to either my final resolution is perfectly familiar, because both originate in the same person. The problem is illustrated by a slightly modified example by *Max Adler*. Though nature cannot form will yet will makes its decisions in nature. Nature is outward bound, freedom inward bound.

#### Résumé.

La libre volonté n'est pas liée à aucune loi naturelle. Toute loi naturelle est basée sur la causalité et comprend deux forces, étrangères l'une à l'autre, dont la plus forte (la cause) force l'autre à une certaine action. La loi naturelle est caractérisée par une



*relation de non-intimité* entre deux forces. La réalisation de la liberté intérieure est marquée par la *relation d'intimité*. Le motif prétendu n'est pas une force inconnue à mon propre être. Ma décision résulte de la direction et du comportement pris et dépend d'une résolution et d'une volonté issues toutes les deux de la même personne.

Un exemple de *Max Adler*, légèrement changé, démontre clairement ce problème. Quoique la nature ne puisse jamais former la volonté, celle-ci se décide toujours en relation avec la nature. Tout ce qui concerne la nature est *en dehors*, tout ce qui concerne la liberté est *en dedans*.

## Bruder-Rivalität.

Von PAUL PLOTKE, licencié ès lettres, Red Hill School, East Sutton (Kent).

### *Einleitung: Erste Begegnung mit dem Fall.*

N. N., ein junger Mann von 25 Jahren, empfing uns, als wir seinen Vater, einen großen jüdischen Geschäftsmann, besuchten. Er unterhielt sich während eines kurzen Wartens mit uns, wobei folgende Punkte die Umrisse seines Lebensstiles erkennen ließen:

1. Er sei mit einem Kursus in „Pelmanism“ unzufrieden gewesen, da auch er nicht genaue, leicht zu befolgende Regeln gebe\*).

Wir denken: N. N. ist auf der Suche nach lebensfremder Sicherheit; er dürfte entmutigt sein; ein Mensch von unreifer Selbständigkeit und wahrscheinlich beschränktem Aktionsradius und zögernder Haltung.

2. Er habe seinen Bruder in sportlichen Leistungen übertroffen.

Wir denken: Dieses kaum angebrachte Hervorheben enthüllt einen heftigen Überlegenheitskampf, und der Sportsieg deutet auf ein starkes Unterlegenheitsgefühl auf anderen Lebensgebieten hin.

Wir erfahren, daß der achtzehn Monate ältere Bruder im gleichen, geerbten Großbetrieb des Vaters arbeitet und nehmen später die linkisch-dienerhafte Art wahr, in der uns N. N. unseren Hut überreicht, als wir das Büro des Vaters verlassen.

Es ergab sich, daß er im Verlaufe von 4 Monaten in unregelmäßigen Abständen 8 Beratungsstunden nahm, um seinen „Minderwertigkeits-Komplex“ zu beheben. Die eben angedeutete Hypothese erwies sich dabei als zutreffend.

### *I. Geheimer Kampf gegen den Bruder und übertriebenes Sicherheitsstreben.*

a) Kindheitserinnerung. Die vierte der frühesten Erinnerungen besagte, er habe seine Mutter gefragt, „warum sie ihn nicht als ersten habe herauskommen lassen?“

\*) „Pelmanism“, wohl die west-europäisch-amerikanische Geschäftsform eines Fernunterrichtskurses für Geistes und Charakterschulung, den ein Chr. L. „Pöhlmann“ seit Beginn unseres Jahrhunderts in München herausgab und der in der Schweiz noch unter seinem Namen erscheint, hat als psychologische Grundlage die überholte Ansicht, daß man einzelne Fähigkeiten — Willen, Gedächtnis, Denken, Pünktlichkeit, usw. — isoliert und unabhängig voneinander üben könne. Erfolg im Wettbewerb von Gegenmenschen ist sein Ziel.)

b) Fehlleistung. Um uns zu vergewissern, sagten wir: „Sie sind also der jüngste Sohn Ihrer Eltern?“ — „Ja, ich bin ein einziges Kind!“ — „Haben Sie nicht schon bei unserer ersten Begegnung von einem Bruder gesprochen?“ — „Ja, natürlich; ich wollte sagen ‚jüngstes Kind‘.“

c) Berichte. N. N. berichtet mit einer gewissen Genugtuung, (i) daß er vor einigen Tagen bemerkt habe, auch sein Bruder sei den Angestellten des Hauses gegenüber schüchtern; und, (ii) daß er seinen Bruder für verrückt gehalten habe, als er letzthin mit ihm und zwei Freunden aus dem Theater kam, der Bruder noch andere Bekannte traf und dann nicht schlüssig werden konnte, welcher der beiden Gruppen er sich widmen solle

d) Traum. In der dritten Sitzung erzählte N. N.: Er sah sich im Traum im Gesellschaftsanzug, um zu seiner Hochzeit zu gehen. Ein Freund sagte: „Kommst du nun endlich?“ Er zögerte, riß plötzlich wütend die Knöpfe von seinem Anzug ab und begann laut zu lachen. — Er erwähnt dazu, daß seine Mutter eine Frau für den Bruder suche. Unser Fall identifiziert sich also mit dem Rivalen und lehnt wie dieser eine Eheschließung ab. — Mit dem Bruder, erzählt er weiter, könne man nur über oberflächliche Sachen reden.

e) Selbstbeurteilung. Als wir die Frage aufwarfen, wie er selber den Ursprung seines „Minderwertigkeitskomplexes“ erkläre, nannte er als ersten Grund den Bruder; dann Erziehung und Sexualität. — —

Das unbegriffene Material, das er beibrachte (a—d), wie auch die wissend gemachten Bemerkungen (e) zeigen, daß die eindeutige Linie, die ihn dem Bruder gegenüber von der Unterlegenheit zur Überlegenheit bringen soll, von ihm in gewissem Maße gesehen wird. Er sträubt sich aber sehr, sie auch zu erkennen für seine ein-einhalb-jährige Internierung in einer Heilanstalt für Geistesgestörte. Der ihm dort verabfolgte Elektroschock beunruhigt ihn noch und er befürchtet eine noch latente Störung des Gehirns. Diese Umstände seien nun kurz wiedergegeben.

f) „Schizophrenie.“ Als im Jahre 1940 Hitlers Heere in seinem Lande vordrangen, flüchtete N. N. mit seiner Familie nach dem Süden. Sein Bruder wollte später nach Spanien vordringen und nach der damals üblichen Absolvierung eines Konzentrationslagers zu den freien Streitkräften in England weiterzukommen suchen. Der Vater wünschte von unserem N. N., daß er zu Hause bleibe; trotzdem aber, und ohne es selber recht zu wollen, fuhr er mit dem älteren Bruder los. An der Grenze erlebte N. N. einen seelischen Zusammenbruch, und der Bruder mußte ihn zur Familie zurücktransportieren.

Als äußere Zeichen seines Anfalls, die sich noch in der Wohnung der Eltern zeigten, nennt er: hastiges Herumlaufen im Zimmer, langes, lautes Schreien und Schimpfen (an bestimmte Wendungen kann er sich nicht mehr erinnern); Stupor. — Gleichzeitig stößt er auf ein Lehrbuch der Psychopathologie und gibt sich darauf der darin beschriebenen Hal-

tung eines Schizophrenen hin. Schließlich erfolgt die Internierung. Seine Eltern kommen ihn fast täglich besuchen. Er fürchtete, daß er wirklich verrückt werden könne.

Deutung. N. N. hat also den Bruder-Rivalen erfolgreich daran gehindert, als Freiheitskämpfer weitere Lorbeeren zu ernten, die ihn selber überschatten würden; und er hat auf eine Weise, für die man ihm nicht die Verantwortung zuschieben wird, die Anstalts-Sicherheit für sich selbst erreicht. Daß der Bruder dann eine Rolle in der Widerstandsbewegung im Lande spielte, konnte er unmöglich verhindern.

## *II. Beschränkter Aktionsradius und zögernde Haltung.*

Ein nicht durch Entmutigung blockierter, auf die Fülle des Lebens gerichteter Fünfundzwanzigjähriger könnte schon alle drei Lebensaufgaben einer guten Lösung nahegebracht haben. Wir werden das von N. N. nicht erwarten; in der Tat:

a) Freundschaft. Gute Freunde hat er niemals viel gehabt. Sein redegewandter Bruder stand immer im Wege. Noch jetzt würde er nie einen Unbekannten ansprechen und nur dann sich mit einem Fremden einlassen, wenn dieser sich zuerst an ihn gewendet hätte.

Mit den Söhnen der Kollegen seines Vaters könne sich keine Freundschaft entwickeln, denn sie haben die Haltung kapitalistischer Konkurrenz. Sein Vater, ein harter Geschäftsmann, der den Sohn so wenig versteht, daß er ihn wieder vollkommen in seelischer Ordnung glaubt, ist N. N. fremd; die Mutter ahne, daß er innerlich noch lange nicht ausgeglichen sei. In der luxuriösen Wohnung fühle er sich nicht zu Hause, doch würde er den ihm zur Verfügung stehenden Reichtum nicht missen mögen. Seine seelische Einsamkeit liest sich deutlich in den ersten drei Kindheitserinnerungen: (i) Ich ziehe mir Schleim aus der Nase und schmiere ihn an die Wand. (Seine Ablehnung der rein äußerlichen häuslichen Eleganz kommt darin auch zum Ausdruck.) (ii) Ich bin allein in einem weißen Zimmer in einem käfigartigen Holzgestell. (iii) Meine Gouvernante veranlaßt mich, die Arme zu kreuzen. — Die erste Person, an die er sich erinnert, ist also eine Fremde, die seine Freiheit beschränkt. -- Welche Distanz in Geist und Unbewegtheit dieser Erinnerungen, gegenüber dem Vollmenschen, der in seiner tätigen Nächstenliebe zum Ganzen der Menschheit strebt!

b) Beruf. Die Position im Hause seines Vaters, glänzend, aber wohl ziemlich gewichtlos, befriedigt ihn nicht; auch glaubt er nicht an den sicheren Fortbestand der besonderen Form dieses Unternehmens. Er spielt mit dem Gedanken, eine Sportlehrer-Ausbildung und -Prüfung zu machen, was seinen wirklichen Neigungen entsprechen würde. Er meint, daß dieses Berufsideal auch von seinem übertriebenen Ziel der Sicherheit bestimmt werde: das Unternehmen seines Vaters könne im Falle von Umwälzungen aufhören, den augenblicklichen Reichtum zu gewähren. — Zu



einem gewissen Zeitpunkt seines Lebens habe er Altertumsforscher werden wollen. Es scheint, daß die unbegriffen kämpferische Bindung an den Bruder ihn auch an den Betrieb des Vaters fesselt, in dem beide Söhne wirken.

Seine Erziehung war ganz allgemein eine schlechte Vorbereitung für einen befriedigenden Lebensberuf: die Eltern haben ihm das Leben zu leicht gemacht, meint er, den Verstand, aber nicht den Willen erzogen. Er hat die Matura erworben, doch weniger durch eigenes Verdienst, als durch den Einfluß seines Vaters; das gab ihm die bekannten Schuldgefühle, die Neurotiker an Stelle besseren Handelns hervorzubringen pflegen. Er hat keine abgeschlossene Hochschulbildung, hat nur zwei Semester Kunstgeschichte studiert. Sein Vater hat ihn in alle Museen Europas geschleppt und hat das Kunstinteresse des Sohnes bewundert; doch war es für eine befriedigende Berufsgrundlage nicht stark genug.

Er hält sein Kunstinteresse nicht für eine Überkompensation seiner Augenschwäche, sondern glaubt, es sei sexuell motiviert: er liebe Körper, antike Statuen usw. (Er hatte keine nennenswerten Krankheiten oder auffälligen Organminderwertigkeiten; trägt nur seit dem 15. Lebensjahr Gläser und erinnert sich an einen Ulkvers seiner Schulkameraden, der besagte, daß N. N. „alles *sehe* und alles *wisse*“. In Traum [ii] [II. a]) handelte es sich um ein „weißes“ Zimmer.)

c) Ehe. Ein bereits berichteter Traum (I. d) deutete seine Ablehnung der Eheaufgabe an. — Als Vierzehnjähriger habe er beim Baden die Möglichkeit der Selbstbefriedigung entdeckt und diese unter Schuldgefühlen fortgesetzt (die ihm eine fiktive moralische Überlegenheit einbrachten). Er interessierte sich dann für pornographische Bücher und medizinische Abhandlungen über sexuelle Fragen. Späterer Umgang mit käuflichen Frauen habe ihn nur selten befriedigt. — Während seiner Internierung habe er plötzlich die Idee gehabt, sich zum Katholizismus zu bekehren und mit dem dabei gewonnenen Gefühl der Demut, doch auch dem großer Überlegenheit (wie er selber sehr einsichtig sagt), habe er die Selbstbefriedigung bemeistert. Das war zur Zeit, da er dem Anstaltsarzt bei Schreifarbeiten helfen durfte. Das damalige Gleichgewicht (des verantwortungslosen Internierten . . .) habe er niemals wiedergefunden. Er habe nach der Rückkehr in seine Heimatstadt mit einem Priester gesprochen, doch habe die Unterredung in einem dunklen Beichtstuhl stattgefunden, was ihn abgestoßen habe. (Unser Anerbieten, ihn mit einem psychologisch sehr fortschrittlichen Jesuitenpater zusammenzubringen, lehnte er bezeichnenderweise ab.) — Für die Ablehnung der Ehe stützt er sich überdies auf das Abraten eines Arztes; er wolle keine Kinder mit minderwertiger Erbmasse in die Welt setzen.

Sein Zögern auf allen drei Hauptgebieten des Lebens ist verständlich als Mittel, im engen, bekannten Raum zu bleiben, wo, bei allen Unannehmlichkeiten, immerhin allzu unsichere und gefährliche Situationen vermieden sind.

*III. Widerstand.*

Der Widerstand, den er trotz allem intellektuellen Verständnis der Neugestaltung eines mehr lebensträchtigen Lebensstiles entgegensetzt, hat, dem Ziel der Sicherheit und Konfliktlosigkeit entsprechend, passive Formen.

a) Obwohl er psychologische Unterredungen wünschte, zögerte er zunächst lange, ehe er sich dazu entschloß. Er fand, daß er gerade in einem ruhigen Lebensabschnitt sei und fürchtete, in eine neue Krise zu kommen — verkennend, daß das Ziel der Krisenlosigkeit Stillstand und Fruchtlosigkeit bedeutet.

b) Er wußte in der ersten Sitzung keine Träume zu berichten und bekannte, daß er beim Aufstehen die bevorstehende Unterredung als etwas Unangenehmes empfunden habe. Er gab eine starke Abneigung gegen alle Psychiater zu, die er auch auf uns übertrage.

c) In der 6. Sitzung erklärte er, keinen Nutzen mehr in unseren Unterredungen zu sehen, da „immer wieder dieselben Bekenntnisse abzulegen nur schwäche“. Diese Formulierung war eine verkappte, aber sehr scharfe Entwertung unserer Arbeit: sie ließ nichts übrig von der systematischen Aufdeckung seiner unzulänglichen Mittel zum unreifen Ziel der konfliktlosen Sicherheit, an der er teilzunehmen begonnen hatte, und ließ nichts übrig von den fruchtbar zu machenden Anregungen. Seine Formulierung bedeute — so sagten wir ihm —: „Bitte, Herr Psychologe, tun Sie etwas für mich!“ Es komme aber darauf an, daß er selber nach den gewonnenen besseren Einsichten handle und wachse. — Wir wiederholten im übrigen, daß uns nicht daran liege, ihn so lange als möglich zu Unterredungen kommen zu lassen, sondern daran, so schnell als möglich überflüssig für ihn zu werden.

d) Ohne daß wir weitere Sitzungen vereinbart hatten, kam er nach 9 Tagen wieder; er befände sich in einer schweren Depression, die ihn unfähig mache, sich auf die Vorbereitung einer bevorstehenden beruflichen Fachprüfung zu konzentrieren.

Wir gaben ihm zu verstehen, daß diese Konzentrationsunfähigkeit eines seiner üblichen Mittel sei, die Verantwortung für eine mögliche Niederlage abzuschieben. Sein übertriebenes Sicherheits-Ideal erlaube ihm nicht, Mißerfolge zu ertragen, die jedoch mit dem Leben unvermeidlich verbunden sind. Eine allgemeine Aussprache gab ihm sein Gleichgewicht und eine gewisse Portion von heiterem Mut zurück. Beim Weggehen sagte er: „Auf Wiedersehen, Herr Adler!“ Wir luden ihn lächelnd ein, über den Sinn dieser Fehlleistung nachzudenken.

e) Er kommt nach einer Woche wieder; berichtet vom Prüfungserfolg, und bittet uns um unsere Deutung seines letzten Versprechens. Wir sagen, daß es wohl für uns schmeichelhaft sein könne, mit „Adler“ angeredet zu werden; doch sei er seit 10 Jahren tot und sei weit weg von uns, so daß die Fehlleistung wohl eher seine Distanzierung ausdrücke.

— Er könne damit auch haben sagen wollen: Sie wiederholen nur immer, was Sie bei Adler gelesen haben und können mich nicht verstehen — was die gleiche entwertende Distanzierung beinhalten würde. — N. N. sagte, daß beide Deutungen seiner eigenen Auffassung entsprächen.

Wir haben den Eindruck, daß wir mit ihm nicht weiterkommen, ehe nicht neuer Druck von Lebensumständen mithilft.

Bei einer Kaffeehausbegegnung, Monate später, sagte er am Schluß, er betrachte die Tatsache, daß er nicht den Wunsch gehabt habe, uns wieder aufzusuchen, als Erfolg unserer Arbeit. Wir glaubten eher, daß er in dieser Zeit nicht vor verantwortungsvolle Entscheidungen gestellt worden war; es dürfte als nur sehr bescheidener Teilerfolg zu buchen sein, daß 2 Jahre später, in einem Briefe im Namen des Geschäftshauses seines Vaters, auch folgende Worte standen: „Ich habe unsere Unterredungen in ausgezeichnete Erinnerung und kann jeden Tag die Richtigkeit des *Adlerschen* Kompensationsgesetzes nachprüfen.“

### Schluß. *Allgemeine Beurteilung des Falles.*

Die Anwendung der vergleichenden Methode unserer Individualpsychologie, d. h. (i) Vergleichen der gegenwärtigen Haltung eines Menschen mit der in früheren Lebensabschnitten, (ii) Vergleichen der fehlerhaften Haltung zu den drei Lebensaufgaben mit der besseren eines reifen Mitmenschen gleichen Alters — hat die einheitliche Zielstrebigkeit dieses einmaligen Individuums dargetan. Wir gewahrten seine konstante Leitlinie aus übertrieben empfundener Schwäche zum Ziel konfliktloser Sicherheit und erkannten, daß dieses Ziel den Prestigekampf mit dem Bruder nicht offen zum Ausbruch kommen ließ. Mit dieser Leitlinie als Achse hat er seinen Lebensstil als folgerichtigen Irrtum geformt; den Lebensstil eines verantwortungsscheuen, unselbständigen, sozial unreifen Menschen.

Doch unsere Gesellschaftsordnung, die selber vom Standpunkt einer solidarischen Menschheit aus unreif ist, erlaubt oftmals solchen Individuen ein erfolgreiches Dasein, weshalb individualistische Erfolgspsychologien noch immer mehr ansprechen als eine dynamische Sozialpsychologie wie es die Ips. ist; und die überdies, ohne das besonders zu wollen, die Notwendigkeit gesellschaftlicher Neugestaltungen klar erkennen läßt und sich im allgemeinen hütet, schöne Ideologien zu bilden, von denen *Erich Fromm* (Man for himself) treffend sagte, sie seien soziale Rationalisierungen.

### Summary.

A young man of 25 revealed his oblique hostility against his 18 months older brother by boasting of having beaten him in sport, by saying by error he was an "only" instead of a "youngest" child, by remembering that he had asked his mother when a child: "Why did you not let me creep out as the first?" — After the family had fled from the north of France to the south when the Germans arrived in 1940, the elder brother planned to escape to Spain and eventually to join the French Army in England. Against the



father's wish our case went with the brother, had a nervous break-down at the frontier and thus forced the brother to bring him back home. Not having had the courage himself to become a hero, he had at least hindered his brother from becoming one. — The hesitating attitude in his life-style is revealed in friendship, work, and love as well as in his resistance to a better insight. Two years after his series of 8 psychological interviews he wrote that he remembered them with pleasure and could see every day the correctness of *Adler's* compensation theory.

#### Résumé.

Un jeune homme de 25 ans trahit son hostilité latente à l'égard de son frère de 18 mois son aîné, en se vantant de l'avoir battu aux sports, en disant par erreur qu'il était fils „unique“ au lieu de „cadet“, et en se rappelant d'avoir demandé à sa mère étant enfant „pourquoi ne m'as-tu pas laissé sortir le premier?“

Après l'arrivée des Allemands en 1940, lorsque sa famille eut fui le nord de la France pour s'installer dans la zone sud, le frère aîné projeta de passer clandestinement en Espagne et éventuellement joindre l'armée française en Angleterre. A l'encontre de la volonté de son père, notre cas partit avec son frère, eut une crise de dépression nerveuse à la frontière et ainsi força son frère à le ramener à la maison. N'ayant pas eu le courage de devenir un héros lui-même, il avait à la fin empêché son frère d'en devenir un.

Cette attitude hésitante dans son style de vie se révéla dans ses amitiés, son travail et en amour aussi bien que dans sa résistance à mieux se comprendre soi-même. Deux ans après sa série de 8 séances de psychologie il écrit qu'il s'en souvient avec plaisir et qu'il était en mesure d'apprécier tous les jours l'exactitude de la théorie de compensation d'*Alfred Adler*.

## Änderung der Perspektive — Änderung des Lebensstils.

Von ELISABETH SORGE-BOEHMKE, Geesthacht a/Elbe (Schleswig-Holstein).

Es war die „zwingende Situation“, die die Mutter trieb, ihre Sorgen um den zwölfjährigen Sohn mitzuteilen. Wohl wußte sie, daß er schwach in den schulischen Leistungen war und darin immer mehr versagte, sich auch im Hause verschlossen und unzugänglich zeigte; wie schlimm es aber um ihn stand, erfaßte sie erst, als er eines Tages in arger Trostlosigkeit, die sich auch in seiner ganzen Haltung ausdrückte, zu ihr an den Küchenherd trat und verzweifelt ausstieß: „Jetzt kann ich gar nichts mehr, nicht einmal rechnen!“ Das Rechnen, meinte die Mutter, wäre nämlich das Schulfach, das ihren Kindern nie schwer gefallen wäre; auch dieser Sohn hätte anfangs dabei keine Schwierigkeiten gehabt. — Die Depression der Mutter wurde noch dadurch verstärkt, daß der rechte Arm dieses Sohnes teilweise verkrüppelt war und ein Facharzt kurz vordem bei einer Untersuchung ausdrücklich betont hatte, der Junge könnte nie Landwirt, kaum Handwerker werden, sondern müßte später einen Beruf ergreifen, der Kopfarbeit erfordere. „Was soll nun aber aus diesem ganz entmutigten und zurückgebliebenen Kinde werden?“ war die Sorge der Mutter.

Psychologisch trat die Frage auf: „Wie konnte es bei aller Bedacht-  
nahme auf die Körperbehinderung bei einem zwölfjährigen Jungen zu  
dieser tiefen Entmutigung kommen?“ Denn, wie eine eingehende Beschäf-  
tigung mit Kurt ergab, bestand sie wirklich, und zwar so stark, daß man  
fast schon von einem Neinsagen dem ganzen Leben gegenüber sprechen  
konnte.

Kurt wurde als fünftes Kind eines Bauern geboren. Vor ihm waren  
zwei Brüder und zwei Schwestern. Nach den beiden Mädchen wurde die  
Geburt eines Knaben besonders von dem Vater mit großer Freude be-  
grüßt, und Kurt dessen ausgesprochener Liebling. Er wurde von ihm  
und den andern Familienmitgliedern nicht wenig verwöhnt. Das Kind  
gedieh gut und wurde nur zu bald Mittelpunkt der Familie.

Im Alter von drei Jahren wurde Kurt durch einen Unfall auf der  
Straße am rechten Arm so stark verletzt, daß er monatelang im Kranken-  
hause liegen und viele Operationen überstehen mußte. Die innere Verbun-  
denheit des Vaters mit diesem Kinde war damals so stark, daß er an dem  
Tage des Unfalls aus Kummer so schwer erkrankte, daß er ebenfalls ins  
Krankenhaus gebracht werden mußte. — Auch für die übrigen Mitglieder  
der Familie war der Unglücksfall des Lieblings ein harter Schlag.

Mit einem teilweise verkrüppelten rechten Arm kam Kurt aus dem  
Krankenhaus zurück. Seine Erinnerungen aus seiner frühesten Kind-  
heit gehen in diese Zeit zurück und zeigen deutlich seine damalige Stel-  
lung in der Familie:

1. Erinnerung: Er war aus dem Krankenhause zurückgekehrt und  
saß in der Bauernküche mitten auf dem Tisch; die ganze Familie stand  
um ihn herum. Alle waren glücklich, daß ihr Liebling wieder daheim  
war. Also hier noch ausgesprochen Mittelpunkt! —

Der sonst sehr verschlossene und schüchterne Junge, dessen Aus-  
drucksfähigkeit auch sehr gering war, erzählte diese Erinnerung, als er  
etwas Vertrauen gefaßt hatte, ziemlich flott, direkt mit Wohlgefallen. Man  
merkte deutlich, wie ihm diese Situation dazumal und auch noch als Er-  
innerung behagte. Das verwöhnte Kind blieb er auch noch einige Jahre;  
doch war er dabei friedlich, ohne irgendwelche Schwierigkeiten zu be-  
reiten. Aus dieser Zeit wußte er im übrigen nur, daß er froh draußen mit  
Kindern gespielt hatte. Die Behinderung durch den Arm scheint ihn  
damals noch nicht besonders bedrückt zu haben, wurde auch wohl durch  
die Ausnahmestellung des Verwöhnten aufgewogen.

Kurt erinnerte sich dann, daß er mit sechs Jahren in die Schule  
kommen sollte, daß der Arzt ihn aber wegen der Armschwäche noch ein  
Jahr vom Schulbesuch befreite. Darüber habe er sich sehr gefreut. Hier  
trat schon etwas der später stark entwickelte Zug, den Schwierigkeiten  
auszuweichen, hervor. Die ablehnende Haltung der Schule gegenüber hat  
Kurt dann auch von Anfang an beibehalten. Dem verwöhnten und durch  
die verminderte Armkraft behinderten Kinde gefiel die Einordnung in den  
Schulbetrieb mit geregelten Aufgaben nur wenig. Dazu kam, daß der Junge

zu Beginn der Schulzeit noch einen Bruder bekam, also von dem Platz des Jüngsten verdrängt wurde. Trotz allem eignete er sich die Elementarkenntnisse der Schule einigermaßen an, besonders im Rechnen. Daß er nicht gut schreiben konnte, wurde mit den Folgen des Unfalles entschuldigt.

Dem kleinen Bruder zu Hause trat er nicht feindlich entgegen, er beschäftigte sich sogar viel mit ihm, auch mit einem, noch nach diesem geborenen Bruder. Doch zeigte sich in dieser Zeit schon, daß er sich immer mehr in sich zurückzog, scheu und verschlossen wurde, auch oft „brummig“, wie die Mutter es nannte. Diese Absonderung von den Geschwistern und Mitschülern zeigte eine dritte Erinnerung deutlich:

Durch die erschwerten Schulverhältnisse im Kriege waren die Kinder seines Heimatdorfes gezwungen, in einem Nachbardorfe die Schule zu besuchen. Kurt ging dann nicht den, von allen benutzten Weg, sondern suchte sich allein Nebenwege — über Koppeln und Zäune — und war meist, obgleich er später von Hause fortging als die andern, früher am Ziel als diese. Man merkte dem Zwölfjährigen noch an, welchen Triumph er vor Jahren empfunden hatte, wenn er durch geringere Mühe schneller ans Ziel gekommen war als die andern, sie auch vor sich selber im Geheimen auf billige Weise gewissermaßen besiegen konnte. Sein Hang zum Ausweichen zeigte sich hier schon deutlicher. — Zu andern Unternehmungen — solche offener Art —, die ihm tatsächlich ein Gefühl der Überlegenheit hätten einbringen können, fehlte ihm der Mut und das Zutrauen zu sich selber. Sein Ansehen in der Schule war durch seine mangelhaften Leistungen und sein verschlossenes Wesen gering und verschlechterte sich immer mehr. Noch schlechter wurde aber mit der Zeit seine Stellung zu Hause. Vom Platz des Verwöhnten war Kurt durch die beiden nach ihm geborenen Brüder vollständig verdrängt worden.

Der Vater, dessen Liebling er früher gewesen war, hatte als Landwirt, dem in erster Linie die Kraft des Armes galt, für dieses Kind immer weniger Interesse, stand ihm im Laufe der Zeit ablehnend, vielleicht sogar mißachtend gegenüber. Je stärker dies hervortrat, desto mehr zog Kurt sich in sich selbst zurück, zumal auch die Verbindung mit den übrigen Familienmitgliedern immer loser wurde. Allein die Mutter blieb ihrem Jungen innerlich treu. Doch ließ ihr die Hast des Tages in dem großen Haushalt wenig Zeit, sich um die seelischen Nöte ihres Kindes zu kümmern.

Kurts Stellung zu Hause wurde noch mißlicher, als zwei Flüchtlingsjungen ins Haus kamen, die mit gesunden Armen in der Landwirtschaft mehr Hilfe leisten konnten als er und ihn dadurch sehr bald noch mehr in den Schatten stellten. Es kam so weit, daß der früher Verwöhnte mit der Zeit eine Art Prügeljunge wurde, auf den Übellaunigkeiten aller Art abgeladen wurden. Er wehrte sich nach außen in keiner Weise, tat auch niemand hinterlistig etwas zuleide. Alles, was er an Abwehr und Verbissenheit in sich aufspeicherte, zernagte er an seinen Fingernägeln, die



so ein Zeichen seines inneren Trotzes und seiner versteckten Neigung, am liebsten seine Widersacher zu zerbeißen, wurden.

Die Wirrnisse der letzten Kriegs- und ersten Nachkriegsjahre brachten es mit sich, daß die Dorfschulen lange Zeit ganz geschlossen waren. Kurts an sich geringe Schulkenntnisse verminderten sich ohne Übung dadurch noch beträchtlich. Als er wieder am regelmäßigen Unterricht teilnehmen mußte, wurde ihm dies sehr schwer; immer mehr verlor er den Mut und versagte zuletzt völlig. In der Dorfschule, wo mehrere Jahrgänge zu gleicher Zeit unterrichtet werden mußten, erkannte der Lehrer wohl das völlige Versagen dieses Schülers, konnte sich aber bei der großen Schülerzahl (über hundert!) nicht besonders mit ihm beschäftigen. Ein älterer Mitschüler sagte von Kurt aus jener Zeit folgendes:

„Morgens, wenn er in die Klasse kam, setzte er sich still auf seinen Platz und blieb dort, ohne sich an dem Leben in der Klasse zu beteiligen, in sich gekehrt und gedrückt sitzen. Am Unterricht beteiligte er sich auch nur ganz selten.“ Das Urteil seiner Mitschüler, die ihm im allgemeinen wegen seiner Gutherkigkeit nicht übel wollten, wurde in den wenigen Worten ausgedrückt: „Der kann nichts.“ Halb mitleidig und halb verächtlich konnte man das damals hören.

In diesem Stadium kam Kurt in die individualpsychologische Beratung. Um überhaupt Zugang zu dem ganz verschlossenen Jungen zu bekommen, wurden im Einvernehmen mit dem Lehrer und der Mutter Nachhilfestunden angesetzt. Sein verzweifelter Angstruf der Mutter gegenüber: „Jetzt kann ich gar nichts mehr!“ zeigte, daß hier am besten angepackt werden konnte, und daß er hier am ersten mitgehen würde. Und so war es auch. — Was Kurt an schulischen Kenntnissen besaß, war äußerst gering, kaum dem Alter eines Achtjährigen entsprechend. Daher mußte jede Rechnungsart von Grund aus mit ihm geübt werden. Mit dem Rechnen wurde begonnen, weil ihn das gänzliche Versagen auf diesem Gebiete am stärksten betroffen hatte und so hier ein Erfolgserlebnis am ersten zu erhoffen war. —

Scheu und verlegen kam der Junge an; alle Bewegungen verrieten seine innere Unsicherheit und Verlorenheit. Er drückte sich hin und her, als müßte er sich verstecken, dann aber wieder, als müßte er sich aus einer unangenehmen Lage herauswinden. Bezeichnend für diese Haltung war auch die Art, wie er die Zahlen setzte. Der Lehrer hatte erklärt, es wäre kaum möglich, die Zahlen, die Kurt schrieb, zu übersehen und zu entwirren. Dicht gedrängt stand eine Zahl neben der andern, oft ineinander verhakt, als wollten sie ängstlich aneinander Schutz suchen oder sich ineinander verkriechen.

Durch sehr vorsichtiges und geduldiges Vorgehen an Hand ganz leichter Rechenaufgaben gelang es wohl, äußerlich mit dem Jungen einen gewissen Kontakt zu bekommen; aber er war kaum dazu zu bewegen, über sich — außer den Erinnerungen — etwas auszusagen. Nur soviel trat gleich deutlich hervor, daß er unter der Behinderung durch den Arm

schwer litt und dieses Übel als das Schlimmste seines Lebens ansah. — Schamhaft hielt er sonst alles in sich verschlossen, saß geduckt da und wagte anfangs kaum die Augen zu heben. — Da waren es seine Träume, die einen Einblick in sein Inneres tun ließen. Diese teilte er mit der Zeit bereitwillig mit. Besonders zwei Arten seiner Träume kehrten immer wieder. Einmal Flugträume (Ehrgeizträume), die zuerst bei diesem äußerlich so sehr verschüchterten Jungen Erstaunen erregten, dann Angstträume, in denen zwei Männer, die er aber nie genau beschreiben konnte, ihn immer bedrohten oder festnehmen wollten. Es war leicht, aus dem ganzen Zusammenhang und seiner Stellung in der Familie in diesen beiden Männern den Vater und den um sechs Jahre älteren Bruder zu erkennen. Dieser Bruder war kräftig und arbeitete schon in der Landwirtschaft des Vaters mit. Beide waren es in erster Linie, die ihn am wenigsten bejahten, ihn bedrückten und hemmten. Daß er sie nie richtig erkannte, spiegelte seine verschämte Art, die später noch oft hervortrat, wider, gegen andere etwas Ungünstiges auszusagen. Niemals beklagte er sich über etwas oder jemand. — Nur die zernagten Fingernägel redeten ihre deutliche Sprache.

Von den Flugträumen waren es zwei, die besonders sein Inneres, seine Haltung zur Umwelt und zu den ihm gestellten Aufgaben erhellten.

1. Traum: Er saß vor dem Elternhause auf einer Wagenladung Holz, die gerade aus dem Walde geholt worden war. Es hatte ihm Spaß gemacht, dabei gewesen zu sein und vorne neben dem Fahrer sitzen zu dürfen. Als das Holz abgeladen werden sollte, hatte er aber keine Lust, dabei zu helfen, er breitete nur seine Arme aus und flog davon.

2. Traum: Die Schulkinder hatten im Walde Holz zum Heizen des Schulofens suchen müssen, und jedes Kind schleppte noch beim Nachhausegehen einen Zweig oder einen Strauch hinter sich her. Kurt aber setzte sich nur auf einen Ast, flog darauf leicht nach der Schule und war lange vor allen andern dort.

Wieder, sowohl in beiden Träumen als auch in der Erinnerung, das Ausweichen vor der Mühe der Aufgabe und daneben der Ehrgeiz, allen andern trotzdem voran zu sein. — Wenn auch die Fingernägel an diesem scheuen und in sich gekehrten Jungen einen Rest aktiver Auflehnung verrieten, so hätte man ein Geltungsbestreben der Art, wie es die Flugträume zeigten, kaum bei ihm vermutet. —

Seine Stellung zu einer zwei Jahre älteren Schwester, eben zu der, die er durch seine Geburt auch einmal aus der Stellung der verwöhnten Jüngsten verdrängt hatte, erhellte ebenfalls ein Traum:

Er ist mit einigen Kameraden an einem kleinen Teich vor dem Dorfe (zu einer Zeit, als er bereits bessere Beziehungen zu andern bekam). Auf dem Teich befanden sich einige Enten, die plötzlich kämpferisch auf die Knaben Kurs nahmen. Die Ente, die direkt auf Kurt losschoß, nahm allmählich das Gesicht dieser Schwester an.

Niemals sonst hätte der Junge zugegeben, daß er mit dieser Schwester nicht gut stand; aus seinen spärlichen Angaben konnte man höchstens heraushören, daß das Verhältnis zu dem älteren Bruder zu wünschen übrig ließ. Vorsichtiges Forschen ergab dann aber, daß tatsächlich die jüngere der beiden Schwestern Kurt weniger freundlich gesinnt war.

Nach und nach konnte Kurt verständlich gemacht werden, daß er am liebsten noch der verwöhnte Dreijährige sein möchte, um den sich zu Hause alles drehte (1. Erinnerung). Er bejahte dies durch Aufblitzen der Augen und einem zufriedenen Schmunzeln. — An seinen Träumen wurde ihm seine irrtümliche Haltung dem Leben gegenüber besonders klar gemacht. Und er begriff allmählich, wenn auch das alte Training zeitweise immer wieder über ihn Macht hatte, daß Mut und Arbeit nötig sind, um als vollwertiger Mitmensch gleichberechtigt eingegliedert zu werden, und daß man vor den Aufgaben des Lebens und schon denen der Schule nicht einfach davonfliegen kann.

Zum großen Erstaunen der Mutter kam der Junge von Anfang an gern in die Beratungs- und Arbeitsstunde. Wenn er zur Sommerzeit nachmittags stundenlang die Kühe hatte hüten müssen oder sonst auch in der Landwirtschaft eingespannt gewesen war, kam er abends — oft todmüde — noch an. Aber als er — zuerst im Rechnen — einige Erfolge in der Schule hatte und so sah, daß er doch noch etwas leisten konnte, lebte der gedrückte Junge merklich auf. Nur mit größter Nachsicht und Geduld konnten Erfolge erreicht werden. Schon die Feststellung, daß er Aufgaben wieder falsch gerechnet habe, hätte den krankhaft Überempfindlichen in tiefe Mutlosigkeit zurücksinken lassen. Ganz leichthin wurde also nur bemerkt, daß er sich geirrt hätte, daß das aber nichts Besonderes wäre, weil Irrtümer bei allen Menschen ab und zu vorkämen, oder dergleichen.

Nur auf der Basis absoluter Unvoreingenommenheit, auf der sein Selbstwert immer wieder — trotz allem — bestätigt und bejaht wurde, konnte der „Mutstrom“ ganz allmählich wirksam werden und bot wohl allein die Möglichkeit, daß der Junge gern kam und sich also entfalten konnte.

Als Kurt sich dann aber immer sicherer fühlte und lernte, wieder mit Interesse in der Schule mitzuarbeiten, wuchsen sein Selbstvertrauen und sein Selbstwertgefühl. Und in dem gleichen Maße wurde er auch gemeinschaftsfähiger.

Der schon erwähnte ältere Mitschüler, der auch an sich die Methode der Ermutigung und ihren Erfolg kennen gelernt hatte und eingeweiht war, berichtete aus dieser Zeit: „Wenn Kurt morgens in die Klasse kam, setzte er sich nun nicht mehr abseits und in sich gekehrt auf seinen Platz, sondern hatte gleich allerhand zu erzählen und dies und jenes zu besorgen. Auch am Unterricht beteiligte er sich in allen Fächern immer mehr. Der Lehrer, der früher sehr über Kurts Unfähigkeit, sich zu konzentrieren, geklagt hatte, konnte auch hier eine erfreuliche Wandlung beobachten. Dieser stark in die Augen fallende Konzentrationsmangel hatte sich ganz besonders in den schriftlichen Arbeiten gezeigt. Häufig schrieb er die Wörter unvollständig; es fehlten nicht nur einzelne Buchstaben (besonders am Ende der Wörter), sondern oft sogar ganze Silben. Seine innere Zerfahrenheit wurde hier am deutlichsten sichtbar, wie bei den Zahlen sein Hang, sich zu verkriechen und zu ducken. Auf der ganzen



Linie, in jeder Ausdrucksform, zeigte sich mit der Zeit eine erfreuliche Wandlung.

Ganz auffallend erhellten in diesem Stadium auch wieder seine Träume diese Wandlung. Wohl hatte er darin noch zuweilen Erlebnisse der Angst, aber weit häufiger zeigten sich schon solche der Eingliederung in die Gemeinschaft der Klasse und der gleichaltrigen Kameraden, überhaupt auf allen Gebieten seines Lebens. Flugträume, die er noch zuweilen hatte, zeigten ihn nicht mehr abgesondert und allein, sondern immer in größerer Gesellschaft, verloren sich dann aber ganz.

Auch körperlich entwickelte sich Kurt besser als vordem. Der Schularzt betonte dies bei einer Untersuchung mit den wohlgefälligen Worten: „Der macht sich jetzt aber ordentlich heraus.“

Wie häufig Kinder, die sonst wenig aus sich gehen, als hüteten sie ängstlich ihre Maske, spielte auch Kurt mit großem Vergnügen Theater. Es ist, als fände eine zu starke innere Gefühlsstauung so ein erwünschtes Ventil. Als sogar zweimal eine Rolle direkt für Kurt geschrieben werden konnte, lebte er sich derartig darin ein, daß er alle, die ihm einstmals nichts zugetraut hatten, in größtes Erstaunen versetzte, ganz besonders seinen Vater. Wie die Mutter nach so einer Aufführung berichtete, seien ihm die Tränen unaufhörlich über das Gesicht geflossen, und er habe gestammelt: „Das ist doch nicht mein Sohn.“

Nach knapp einem Jahr der Beratung und Zusammenarbeit erhielt Kurt eine neue, ziemlich strenge Lehrkraft, durch die er wohl wieder etwas heruntergedrückt wurde, die ihn aber als „guten Durchschnitt“ der Klasse (seinen Schuljahren gemäß) bezeichnete.

Aus der argen *Entmutigung*, aus der dieser Junge wohl kaum allein herausgefunden und die ihn zuletzt ganz in die Rolle des Dorftrottels gedrängt hätte, *rettete* ihn nur die in der *Adlerschen* Lehre als Erziehungsmittel so unzählige Male erprobte *Ermutigung*, deren Bedeutung nie genug betont werden kann.

#### Summary.

A boy, his father's favourite, has an accident by which his arm is crippled. He cannot help his father on the farm, loses his position as the centre of the family by the birth of a brother and develops an antisocial attitude. He becomes shy and reticent, fails in his school-work. Therapy: He is helped in his schoolwork and encouraged by his success there, tries to face his position as one of the family with the same rights but also with the same duties.

#### Résumé.

Il s'agit d'un garçon qui, tout d'abord, est l'enfant gâté et qui jouit surtout de l'amour de son père. Mais ayant le bras déformé par un accident, il ne peut plus travailler à la ferme de son père. En outre, un frère, né après lui, le détrône de sa position de l'enfant préféré. Tout cela explique sa timidité, la tendance à se tenir à l'écart et ses travaux médiocres à l'école. Mais bien encouragé, le garçon devient un bon élève et prouve qu'il saura bien accomplir sa tâche. Ainsi, cet enfant découragé et déclaré incapable de rien faire, a été sauvé par un encouragement bien dirigé.

## Buchbesprechungen.

ALFRED BOUTINAUD, *A propos de l'énurésie*, in *Rééducation*, Revue Française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral, Paris, Juli/Aug. 1949.

Im engen Anschluß an die einschlägigen Arbeiten von Adler, Wexberg und Seif stellt der Verfasser unsere Theorie und Praxis zum Kapitel Bettnässen dar. — Dies ist das drittemal, daß diese führende französische Heilerziehungs-Zeitschrift eine längere individualpsychologische Studie veröffentlicht. Das folgende Zitat, das ihre Grundhaltung ausdrückt, mag unsere Leser interessieren:

„On ne voit pas sans crainte les actuels tenants de la psychologie appliquée brandir leurs tests et leurs statistiques. Le malaise des bons éducateurs ayant entrepris ces études est à cet égard fort significatif. On s'effraierait de la prétention des psychanalystes à vouloir expliquer tous les comportements humains et sociaux si on ne les voyait déjà s'organiser en clans rivaux et si on ne remarquait que l'Eglise catholique, après avoir tenu la psychanalyse en suspicion, lui fait désormais des sourires fort aimables, tandis que le parti communiste l'accuse maintenant d'être une „mystification“ à la solde de l'impérialisme capitaliste...“ (*Henri Joubrel* im Leitartikel „Intellectualisme et Rééducation“).

Paul Plottke, Kent.

Doktor Erich Küstners *Lyrische Hausapotheke*, ein Taschenbuch usw. 222 S. Zürich: Atrium Verlag AG. 1946. S 27.80.

Satiriker, die Idealisten sind, geben eben so wenig ein ins einzelne gehendes Bild von dem Besseren, wie der Seelenberater einen genauen Plan von anderem Verhalten vorschreiben wird. Das Entlarven der herrschenden Irrtümer und Unwürdigkeiten, das beiden gemein ist, legt aber die Kräfte frei für einen besseren Aufbau. In diesem Sinne hat der unter dem Nazismus völlig schweigsame Dichter alte und neue Gedichte zusammengestellt. „Ein, der Therapie dienendes Taschenbuch. Ein Nachschlagewerk, das der Behandlung des durchschnittlichen Innenlebens gewidmet ist.“ Das überaus gescheite Vorwort wird den Lesern nicht weniger gut

tun als die Fülle der meisterhaften Gedichte, von denen man unter Verwendung der „Gebrauchsanweisung“ solche findet, die heilsam sind, „wenn das Alter traurig stimmt, wenn die Ehe kaputtgeht, wenn man an Gefühlsanämie leidet, wenn das Selbstvertrauen wackelt“ usw. usw. Wir zitieren das kürzeste Gedicht, einen Spruch, der über dem Tor des Adlerschen Lehrgebäudes stehen könnte: „MORAL, Es gibt nichts Gutes, außer: man tut es!“

Paul Plottke, Kent.

Dozent Dr. med. R. LUCHSINGER und Dozent Dr. med. G. E. ARNOLD: *Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde*. Mit 16 Tab., 163 Textabb. (226 Einzelbildern). X, 431 S.; Wien: Springer-Verlag, 1949. S 144.—, geb. S 150.—; sfr. 62,40, geb. sfr. 65.—; \$ 14,40, geb. \$ 15.—.

Die Herausgabe dieses Lehrbuches kann schlecht als *Ereignis* in dreifacher Hinsicht bezeichnet werden: als österreichisches, fachwissenschaftliches und buchtechnisches Ereignis. Derartige Zusammenfassungen sind ja leider seit verflossenen bösen Jahren selten geworden, trotzdem die Technik der diagnostischen Apparate, man kann auch Apparaturen sagen, gewaltige Fortschritte gemacht hat. Schon diese Fortschritte allein, die in dem Lehrbuch der beiden Dozenten reich bebildert zur Darstellung gelangen, werden das Lehrbuch bald unentbehrlich machen. Im Durchschnitt kommt auf je ein Blatt eine Einzeldarstellung. Angesichts dieser Reichhaltigkeit muß man spezielle Wünsche, die man hätte, zurückstellen, zum Beispiel eine ähnliche Bebilderung der Anwendung der Gutzmann'schen Sonden, wie sie *Nadoleczy* gezeigt hat und die in Taubstummenschulen sehr beliebt waren. Sehr reichhaltig ist die Literaturangabe und nicht unbequem nach jedem Teilgebiet geordnet. Auch Fremdliteratur ist stark vertreten. Leider ist Literatur weder ins Personen- noch Sachregister aufgenommen. Das Kapitel über „Sprachentwicklung“ ist auffallend zu kurz geraten. *Meumann* und *Kußmaul* müssen gewiß immer noch genannt werden, aber inzwischen gab

es noch Kinderpsychologen. Auch *A. Gehlen* durfte nicht fehlen.

Solche Details sind jedoch immer anführbar, denn jeder hat andre Wünsche. Man kann eben nur vieles, nie alles bringen. Das Lehrbuch ist so reich und unerschöpflich, daß Zeit erst den richtigen Abstand zu ihm gewinnen lassen kann.

Der 1. Abschnitt, vom Schweizer Doz. *Luchsinger* verfaßt, behandelt Stimme und Stimmstörung, der 2. Abschnitt, vom Wiener Doz. *Arnold*, die Sprache und deren Störungen. Im Rahmen des 2. Abschnittes kommen zwei Psychologen zu Wort: der bestbekannte Sprachpsychologe Prof. Dr. *Kainz* und die Entwicklungspsychologin Dr. *Edeltrud Baar*. *Kainz* hat in der hier erforderlichen Kürze eine „*Psychologie der Sprache*“ geschrieben, die, trotz ihrer hohen Gelehrsamkeit flüssig lesbar, geradezu erhebend und erquickend ist. Leider steht diese schöne Arbeit im Lehrbuch als — Enklave da; viel Resonanz ist nicht zu merken. Es wird in diesem Lehrbuch mehr eine Analyse des Sprechapparates behandelt (Störungen miteingeschlossen), während davon, daß außer der Apparatbetätigung auch noch psychisches Erleben „mitläuft“, auf ein Nebengeleise geschoben wird.

Noch weniger Wirkung übt die andere Arbeit aus, obwohl sie noch einen ganz speziellen erlebnismäßigen Gesichtspunkt betont. Dr. *Baar* spricht auf 6½ Seiten über „*Die psychologische Untersuchung von Kindern*“. „*Niemals können wir die Entwicklung eines Kindes, bezw. eine Entwicklungsstörung an sich betrachten, denn sie läßt erst von der Gesamtheit der Persönlichkeit her ihre wahre Bedeutung erkennen.*“ *Baar* selbst hebt diese Worte durch Sperrdruck hervor. *Baar* gewinnt einen Überblick über die Persönlichkeit durch Erfassung von „*Verhaltensgrundrichtungen*“. Diese werden nach den bekannten Testreihen von *Ch. Bühler-Hetzer* bestimmt, die aus 24stündigen Dauerbeobachtungen der Kinder gewonnen und gezeichnet wurden. Für jedes Lebensalter, vor dem 3. Lebensjahr sogar nach Halbjahren und Monaten geteilt, werden 10 Normalleistungen vorgeschrieben. Man gewinnt dann, je nach Einstufung der Kinder, ihren Entwicklungsquotienten  $\frac{\text{Entwicklungsalter}}{\text{Lebensalter}}$ . Große Übung

ist notwendig, um die Tests nicht zu starr zu handhaben und auch die Struktur mittels eines gezeichneten Entwicklungsprofils zu erfassen. Durch mehrmalige Untersuchungen erhält man ein Bild über das Tempo der Entwicklung. Die Methode muß einige Schwierigkeiten überwinden, weil in verschiedenen Orten und Klimaten andere Eichungen notwendig sind. Auch ist sie bei „*seelischen Schwierigkeiten*...“ nicht handbar, wobei nicht klar wird, wie diese abgrenzbar sind. Anscheinend erfährt man nur etwas über höhere oder tiefere Intelligenz, wobei aber über deren Ursachen nichts angebbar ist. Daß bei ganz tiefen Werten „*schwere, erworbene gehirnnorganische Leiden*“ anzutreffen sind, ist eigentlich selbstverständlich, wenn es sich um einen EQ unter 0,2 handelt (bis 0,07!).

„Die Untersuchung schwieriger Kinder verweist uns immer wieder auf die prinzipielle — wenn auch unendlich mannigfaltige — Gemeinschaftsgebundenheit und Verflochtenheit des Kindes mit den Menschen seiner Umwelt...“. „*Niemals dürfen wir diese Gemeinschaftsbezogenheit außer acht lassen*...“. Wir dürfen uns bei Frau Dr. *Baar* für diese Worte und Stellungnahme bedanken!

Es ist nun gar nicht einsichtig, warum die Autoren als Stimm- und Sprachärzte sich diese beiden Arbeiten in ihr Lehrbuch einverleibt haben, wenn sie sie als erratische Blöcke drin stehen lassen, ohne sie, irgendwie ihnen stattgebend, zur Kenntnis zu nehmen. Wenn die Sprache Funktion unseres Erlebens ist, das Fundament geistiger Kommunikation, eine Dimension für sich, die die Dimension der Gemeinschaftsbezogenheit (Sozialität) in sich einschließt, dann können offenbar Störungen der Sprache sich auch erklären lassen aus Störungen der geistigen Kommunikation, aus Störungen der Gemeinschaftsbezogenheit. Der Apparat mag hiebei gar nicht primo loco stehen. Unter „*Apparat*“ muß hier alles verstanden werden vom Sprachzentrum bis zum Ansatzrohr einschließlich aller Muskeln und Leitungen. Die Darlegungen der Autoren gerade über den *Apparat* der Stimme und des Sprechens, die Störungen mitinbegriffen, sind ja ein Praktikum für sich, wie Stimm- und Sprachforscher experimentell-methodisch ihre Ergebnisse gewinnen. Leider aber sind sie ge-



rade dort nicht récht am Platze, wo es sich um Störungen der Gemeinschaftsbezogenheit mithandelt oder *ausschließlich* handelt. Man durfte von diesem Standpunkt aus wohl ein entscheidendes Wort erwarten, wo es sich z. B. um (kongenitale?) Wortblindheit, Hörstummheit oder Stottern handelt. Im Hause des Verbrannten soll man nicht vom Feuer reden. Im Hause des Stotterers soll man nicht *mehr* von Sprache reden als unbedingt fallweise notwendig ist. Sprachübungsbehandlungen sollen eine wägbare Dosis von Ermutigung enthalten. Neben die Frage nach Sprecheignung hat die Weckung der Neigung zu geistiger Kommunikation zu treten, zur Erweiterung der Dimension Sozialität. Man zähle es nicht zu „psychologischen Methoden“, weil allzuviel praktische Pädagogik in ihnen enthalten ist.

Erbbiologie, im besonderen Humangenetik, ist heute vordergründiger denn je: Wir haben aber gelernt, in den Methoden vorsichtiger zu sein, als es in jüngst verflossenen Jahren der Fall war. Wer kann heute sagen, wieviel Stammbäume notwendig sind, um Fehler auszuschalten? Die Zwillingsmethode ist die Methode der Wahl. Sie ist denn auch reichlich von den Autoren gehandhabt worden. *Luchsinger* hat alle möglichen Variationen an Stimme und Sprache an eineigen Zwillingen (E.Z.) untersucht und weitgehende Konkordanz gefunden, damit Genotypen von Stimme und Sprache feststellend. Sind sie aber umweltstabil? Gesichts-, Skelettbildung ist z. B. manchmal *umweltlabil* (*Mainx*). Vielleicht könnte der Umstand, daß immer einige wenige E.Z. aus der allgemeinen Regel heraus-tanzen, aus der Umweltlabilität erklärt werden. Denn für Ausnahmen, auch wenn sie „die Regel bestätigen“, muß es immer eine Regel geben, warum sie Ausnahmen sind.

Umweltlabilität bedeutet aber bei der Art „*homo sapiens*“ eine Umwelt-hin-und-rück-bezogenheit. Der Sprechvorgang ist kein Endoautomatismus. Am Kehlkopf, uvula, Ansatzrohr, Zunge und allen beteiligten nervösen und Muskel-Faktoren hängt ja noch der Mensch dran. Es muß im geistig-seelischen Erleben etwas vorgehen, damit obgenannter Apparat im Dienste dieses Erlebens und im Dienste dynamischer Zielsetzung funktioniert. Alles Gesprochene ist ja Gesprochen-gewolltes. Es kann auch Störungen in der

Gemeinschaftsbeziehung geben. Es ist eben das kritische Anliegen der individualpsychologisch-pädagogischen Sprachbehandlung, daß auch die Dimension Sozialität (Gemeinschaftsgefühl) in ihrer Dynamik im Felde der Stimm- und Sprachstörung ihre richtige Einschätzung erfährt.

Paul Fischl, Wien.

E. B. STRAUSS: *Quo vadimus? Irrwege der Psychotherapie*. 23 S. Innsbruck: Tyrolia-Verlag, 1948. S 3.60.

*Strauß*, Professor für medizinische Psychologie an der Universität London, nimmt in beachtenswerter Weise zum „analytischen“ Denken auf dem Gebiet des Psychologischen Stellung und bringt eine sehr zu bedenkende Unterscheidung zwischen „Psyche“ als wissenschaftlichem und „Seele“ als theologischem Begriff. Sehr lesenswert ist des Verfassers Hinweis darauf, daß die Analyse im Sinne *Freuds* ihren Erfolg nur darin sehe, einen Menschen gut zu *machen* (? D. Rez.), die Idee des *Gut-Seins* aber überhaupt nicht auftauche. Des Verfassers scharfe Kritik des psychoanalytischen Systems, das aus einem *Homo sapiens* den *Homo libidinosus* mache, drängt zu der Frage: Warum stellt sich der Verfasser nicht auf den Boden der Individualpsychologie, wenn er so lebhaft empfindet, daß kein System, das Teleologie, reine Ethik und besonders die Ontologie scheue und ablehne, der leidenden Menschheit von Nutzen sein oder zur Allgemeinpsychologie der Zukunft viel beitragen könne? Die Lehre *Alfred Adlers* hätte dem Verfasser viel ihn Erfreuliches zu sagen.

Oskar Spiel, Wien.

HANS THIRRING: *Homo Sapiens*, Psychologie der menschlichen Beziehungen. II. Band: Vom Nationalismus zum Weltbürgertum, 376 S. Wien. Ullstein-Verlag. 1949. S 32.—.

Der zweite Band des „*Homo Sapiens*“ übertrifft den ersten (im 4. Heft des 17. Jahrg. dieser Zeitschrift besprochen) an Reichhaltigkeit des Materials, wie an seiner Schlüssigkeit, die jedem Kapitel den Gesamtzweck dieses grundgescheiten und bedeutenden Werkes *Thirrings* ablesen läßt, auch wenn es sich in Spezialdebatten vertieft. Der Mensch gehört zwar nach *Linné*

als „homo sapiens“ zur höchsten lebenden Art. Derzeit ist er aber, solange das menschliche Zusammenleben so ungeregelt ist, daß wir uns durch Kriege gegenseitig dezimieren und vernichten, nur ein „homo insipiens“. *Kriege sind Rückständigkeiten*. Sie könnten unterbleiben, ohne daß vorher der menschliche Charakter sich ändern müßte. Der gesunde Menschenverstand *Thirring*s bringt Begriffe wie Nation, Nationalismus, Verklärung oder Fanatismus zur eindeutigen Analyse. Die Verdränger der Humanitätsideale (*Napoleon*), die Verführer gerade der gebildeten, intellektuellen Zwischenschicht (*Nietzsche, Treitschke, Oswald Spengler, Werner Sombart* u. a.) sitzen ebenso auf der Anklagebank wie die Diktatoren der letzten Vergangenheit, das diese stützende Großkapital, die Regiekünste der Propaganda und Wachrufung der Masseninstinkte.

Seit Erfindung der Atombombe, seit Hiroshima ist das Problem der Kriegsverhütung zum brennenden Problem jedes denkenden Menschen geworden. *Thirring* rollt die Probleme der Atomkontrolle auf, der Spannung Ost—West, des Amerika- und Gromykoklannes, des Mißtrauens Sowjetrußlands. Es gibt aber eine und einzige Möglichkeit, die uns den Weg auch gegen die Regierungen der Erde allenfalls sichert. *Emery Reves* hat ihn in seinem berühmten Buch: „*Die Anatomie des Friedens*“ aufgezeigt. *Reves* spricht der UNO die Fähigkeit ab, einen Krieg zu verhindern. Die UNO beruhe auf Verträgen, die keine Garantie dafür bieten, daß sie auch eingehalten werden. Nur Recht und Gesetz bieten die Garantie für einen Dauerfrieden, wenn dieses Gesetz von einer Überkörperschaft, einer Weltregierung ausgeht.

*Thirring* unterbreitet im „Homo Sapiens“ der UNESCO detaillierte Vorschläge, die sich auf ein internationales Erziehungsprogramm beziehen. Im Geschichtsunterricht möge man die Helden, Heerführer, Diktatoren, Tyrannen verschwinden lassen. Die großen Entdecker, Erfinder, Forscher, Förderer von Kultur und Wissenschaften verdienen die erste Stelle. Man soll in den Schulen der Erde lieber zehn Prozent des Wissensballastes von heute weglassen und an seiner Stelle mehr Psychologie des gegenseitigen Verstehens lehren und über die Rang-

folge menschlicher Werte die Jugend unterrichten.

Über einen Punkt sind wir in unserem Referate hinweggegangen, um ihn am Schlusse zu erwähnen. Es ist jenes merkwürdige psychologische System, das sich *Thirring* aus eigenem gesunden Menschenverstand und guter Beobachtung, leider gemischt mit *Freud* und der *Kretschmerschen* Typenlehre zusammensetzt. Es ist richtig, daß jedermann gute und schlechte Seiten an sich hat, das ist aber kein innerer Kontrast, sondern ein äußerer; denn innen bleibt ja die Einheit Mensch bestehen. Man käme nach den ehrlich gemeinten Bemühungen *Thirring*s zu einer Unsumme von Regeln und Verhaltensweisen, die wegen des Mangels der inneren Einheit niemand richtig anwenden kann. Wir verweisen hier auf *Alfred Adler*, „Menschenkenntnis“.

All dies tut dem Weltformat dieses Buches keinen Abtrag, wenn Vorstehendes gesagt werden mußte.

Möge sich niemand dieses epochemachende Buch entgehen lassen, das sogar in die Hand jedes gebildeten Laien gehört.

Paul Fischl, Wien.

## Rundschau.

*New York*: Hier ergibt sich die Notwendigkeit, die *Alfred Adler*-Beratungsstelle zu erweitern. Allmonatlich findet eine Konferenz statt, in der Psychiater und Erzieher über die, während der Behandlung aufscheinenden Probleme, diskutieren.

Das Buch „Mental Readjustment“ von Mrs. *Sidonie Reiss* wurde bei George Allan and Unwin, Ltd., of London aufgelegt. Mrs. *Sophie Lazarsfeld* plant eine Artikelserie „*Adler* als Mensch und Lehrer“. Wer über diesbezügliches wissenschaftliches oder anekdotisches Material verfügt, wird ersucht, dieses an Mrs. *Lazarsfeld*, 309 West, 86th Street, New York City, zu senden.

*Los Angeles*: Die am 6. April 1949 von DDr. *Lydia Sicher*, Dr. *Camillo Servin* und *Paul Brodsky* eröffnete Jugendberatungsstelle berichtet über öffentlich stattfindende

Beratungen, Vorträge und die Aufführung eines Films „Emotional Health“. Als Mitarbeiter sind auch Mrs. *Sophie de Vries* und Dr. *Ernst Fantel* genannt.

*Chicago:* Hier fand am 10. Juni 1949 das erste Meeting der *Community Child Guidance-Centers* mit der *Individual Psychology Association* of Chicago statt. Es waren ungefähr 300 Anwesende, darunter die führenden Persönlichkeiten der Stadtverwaltung, der Erziehung, der Medizin und der Fürsorge. Den Vorsitz führte der langjährige Freund und Mitarbeiter *Alfred Adlers*, Mr. *Sidney Roth*. Nach dem wissenschaftlichen Vortrag Mrs. *Beechers* berichtete der medizinische Direktor des *Community Child Guidance Centers*, Dr. *Rudolf Dreikurs*, über die Tätigkeit des Institutes im abgelaufenen Jahr. In den vier derzeit bestehenden Beratungsstellen fanden 99 Sitzungen statt, 113 Familien und 257 Kinder wurden psychologisch betreut. Erwachsene, vornehmlich Eltern, aber auch Lehrer, Psychologen und Schulleiter nahmen das Institut einige tausendmal in Anspruch. Sechs hauptamtliche und fünfundzwanzig freiwillige Helfer sind derzeit an diesem Institut tätig. Es erfreut sich der Unterstützung der Schulen und der P. T. A. Organisationen. Die Gruppenbehandlung wurde gerne in Anspruch genommen und es ergibt sich die Notwendigkeit, neue Beratungsstellen zu errichten.

*England, Maidstone:* Mr. *Paul Plottke* hat im *Adult Education Centre* (Tunbridge Wells) einen zwölf Vorlesungen umfassenden Kurs gehalten, der in Verbindung mit der *Adler Society of Great Britain* arrangiert worden war. Im *Maidstone Psychology Club* sprach er am 17. Jänner 1950 über das Thema „The Life-Style according to Adler“.

*Deutschland:* Verspätet erreichte uns die Nachricht vom unerwarteten Ableben Doktor *Leonhard Seifs*, des Vorsitzenden der *Münchener Ortsgruppe für Individual-Psychologie* und eines der ältesten Mitarbeiter *Alfred Adlers*. Eine ausführliche Würdigung der Persönlichkeit und des Werkes Dr. *Seifs* wird in einer der nächsten Nummern unserer Zeitschrift erscheinen.

*Wetzlar-Garbenheim:* Dr. *Johannes Neumann* arbeitet an einem Lehrbuch über Individualpsychologie. Er hat an dem neuen In-

stitut in Stuttgart im Sommersemester 1949 über „Die Technik der Individualpsychologie“ gelesen und sehr gutes Verständnis gefunden.

*Wien:* Im Wintersemester 1949/50 las Univ.-Doz. Dr. *Karl Nowotny* im großen Hörsaal der Psychiatr. Klinik über die „Therapie der Nervenkrankheiten“ und über „Die psychischen Heilmethoden unter Berücksichtigung der Individualpsychologie“.

In den *Wiener Volkshochschulen* fanden folgende Vorträge statt: Prim. Dr. *Josef Aiginger* über „Die drei Hauptfragen für den seelisch gesunden Menschen“, „Wirkliche und vorgetäuschte Nervenschwäche“, „Das Forschungsgebiet der Psychologie“ und „Erfahrungen für die Menschenkenntnis durch Beobachtung von Geisteskranken, seelisch Kranken und Verbrechern“; Dr. *Knut Baumgärtel* über „Das Geschlechtsleben des Mannes vor der Ehe und in der Ehe“; *Ludwig Bergholz* über „Das Ich in der Menschenkenntnis“ und „Der Mensch von gestern, heute und morgen“; Prim. Doz. Dr. *Karl Nowotny* über „Nervosität“, „Die seelische Entwicklung des Kindes“, „Minderwertigkeitsgefühle“, „Die psychische Hygiene der Erziehung“, „Gesundes und krankes Seelenleben“ und „Aus der Alltagspraxis des Nervenarztes“; Dr. *Erwin Ringel* über „Das Problem des Selbstmordes“ und „Wege zu Lebensmut und Lebensfreude“; Dir. *Oskar Spiel* über „Erziehungsplanung im Pflichtschulalter“.

An individualpsychologischen Kursen wurden an Wiener Volkshochschulen gehalten: Prim. Dr. *Josef Aiginger* über „Psychopathologie des Kampfes ums Dasein“, „Die psychologischen Grundbegriffe zur Menschenkenntnis“ und „Über Fragen der Menschenkenntnis“ (Diskussion und Aussprache); Dr. *Knut Baumgärtel* über „Einführung in die Menschenkenntnis“; *Ludwig Bergholz* über „Die häufigsten Fehler in der Erziehung“ und über „Menschenkenntnis“.

*Individualpsychologische Beratungsstellen* bestehen in folgenden Wiener Gemeindebezirken:

- I., Urania, Mittwoch 17—19 Uhr;
- II., Pazmaniteng. 26, Freitag 16—18.
- III., Erdbergstr. 76, Freitag 12—13;
- V., Stöberg. 11—15, Freitag 17—19;



IX., Galileig. 8, Donnerstag 17—19.

XV., Schweglerstr. 2, Dienstag 15—17;

XVI., Ludo-Hartmann-Pl. 7, Mittw. 17—19;

XIX., Hofzeile 18—20, Donnerstag 17—19;

XXI., Leopold Ferstlg. 9, Dienstag 16—18.

Univ.-Prof. Dr. E. Stransky, Dir. O. Spiel und Dr. R. Jech nahmen in der Woche vom 22. bis 27. August 1949 am Kongreß der *World Federation for Mental Health* in Genf als Delegierte der Österreichischen Gesellschaft für Psychische Hygiene teil, wo Vertreter fast aller Staaten Europas und vieler außereuropäischer Länder anwesend waren. Prof. Stransky machte den Vorschlag, eine Organisation zu schaffen, die intensiven Austausch wissenschaftlicher Publikationen durchführt und regte die Bildung eines Komitees an, das die Möglichkeit einer Zusammenarbeit von Psychiatern, Neurologen, Psychologen und Pädagogen zu untersuchen hätte, ferner die Errichtung einer Kommission zu fortlaufender international verbundener Berichterstattung an diese, sowie den Austausch von wissenschaftlichen Ergebnissen. Die Inangriffnahme eines intensiven Studiums der Völkerpsychologie und der internationalen Beziehungen würden, so führte Prof. Stransky aus, bessere Grundlagen zur Völkerversöhnung garantieren.

Direktor Spiel arbeitete in einer Gruppe mit, die über Erziehung diskutierte. Dabei konnte festgestellt werden, daß das Ausland über das österreichische Schulwesen, insbesondere über die Schulreform, besser orientiert ist, als angenommen werden konnte. Die internationalen Bemühungen scheinen dahin zu gehen, die bisher gewonnenen Ergebnisse der Psychohygiene in die Praxis umzusetzen. Die Diskussion betraf vor allem die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung. Besonders hervorzuheben sind die Forderungen nach gründlicher Einführung der in Ausbildung begriffenen Lehrerschaft in die Probleme der Psychohygiene, nach Schaffung von Seminaren zur Ausbildung der bereits aktiven Lehrer und Erzieher auf dem Gebiete der Psychohygiene, nach psychologischer Beratung und psychotherapeutischer Behandlung sowohl der in Ausbildung begriffenen wie auch der bereits aktiven Lehrer und nach Errichtung von heilpädagogischen Kliniken zur Behandlung schwer erziehbarer Kinder. Dir. Spiel konnte über

den gegenwärtigen Stand der Lehrer-Ausbildung und Fortbildung, über die geforderte Hochschulbildung der Lehrer, Spezialausbildung der Sonderschullehrer und über die Pädagogischen Institute in Wien und Graz berichten. Er betonte die Notwendigkeit intensivster Ausbildung der Lehrer in Psychologie und Tiefenpsychologie und die Errichtung von Schullandheimen. Als zweites brennendes Problem wurde das der Psychologisierung und Pädagogisierung der Elternschaft erkannt. Der Bericht Spiels über die Elternvereinsbewegung in Wien wurde mit Befriedigung zur Kenntnis genommen und die großzügige Inangriffnahme zur Lösung dieses Problems als vorbildlich erkannt. Die Diskussion zeigte deutlich, daß eine vertiefte psychologische Ausbildung der Lehrerschaft eine unabdingliche Voraussetzung der psychohygienischen Ausbildung ist. Wesentlich ist, daß von den Delegierten aller, in der Arbeitsgruppe vertretenen Länder, die Forderung unterstützt wurde, daß die nationalen Komitees für den Primat der Erziehung (im Sinne der Psychohygiene) gegenüber dem rein Unterrichtlichen in allen Ländern eintreten mögen. Dem Problem der Schüler-selbstverwaltung, um dessen Lösung die österreichische Lehrerschaft bemüht ist, wird auch in Amerika Beachtung geschenkt. Viel Interesse fanden die Themen: Schülerzahl, Lehrer- und Schüleraustausch und die Organisation eines internationalen Schülerbriefwechsels.

Abschließend kann gesagt werden: Der Kongreß der Weltförderer für Psychische Hygiene hat gezeigt, daß die österreichische Schule, gesehen vom internationalen Aspekt, nicht bloß ehrenvoll dastehen, sondern auch vielfach anregend, ja vorbildlich wirken kann.

Am 3. Oktober 1949 fand die Eröffnung der Versuchs- und Besuchsschule im vollständig neu hergerichteten Gebäude, Wien, XV., Schweglerstraße 2, in Anwesenheit des Bürgermeisters, mehrerer Stadt- und Gemeinderäte, des Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, Nationalrat Dr. Leopold Zechner, des Vorstandes der Wiener Ortsgruppe des Internationalen Vereines für Individualpsychologie, Univ.-Doz. Dr. Karl Nowolny und anderer führender Persönlichkeiten statt. Dir. Spiel sagte unter anderem:

„Diese Schule soll eine *Versuchsschule* sein; arbeitsfreudige und begeisterte Lehrerinnen und Lehrer haben sich hier zu einer Gemeinschaft zusammengeschlossen und bemühen sich in emsiger Versuchsarbeit, um die Entwicklung zeitgemäßer Unterrichts- und Erziehungsmethoden, die helfen sollen, daß alle Kinder freudig und erfolgreich arbeiten, sich zu seelisch gesunden Persönlichkeiten entwickeln und ihre Kräfte im Dienste der Gemeinschaft einsetzen lernen. Daß unsere Erziehungsarbeit verankert ist in den Lehren *Alfred Adlers*, des Ehrenbürgers der Stadt Wien, ist kein Zufall: Verlangt doch seine Lehre den bedingungslosen Abbau alles Macht- und Geltungsstrebens, damit die Menschen von Gemeinschaft nicht bloß reden, sondern Gemeinschaft wirklich leben.“ Und weiter: „Und zutiefst haben wir erkannt, was die Menschheit höher entwickeln kann, ist nicht Prestige, sondern Produktivität. Der Abbau der Ichhaftigkeit ist die Voraussetzung aller Erziehung zur Demokratie, zur Friedensgesinnung, zur Völkerversöhnung, zur wahren Humanitas. — Die Schule soll eine *Besuchsschule* sein.

Wir wollen gerne Besucher bei unserem Dienen am Werk zusehen lassen und die Früchte unserer Arbeit der gesamten Wiener und österreichischen Lehrerschaft dienstbar machen, ja vielleicht darüber hinaus der internationalen Pädagogik.“ —

Es wird darauf hingewiesen, daß im Rahmen der Lebensmüdenfürsorge der Caritas Wien eine ärztliche Beratung für Lebensmüde und in Lebensschwierigkeiten stehende Personen jeden Donnerstag von 16 bis 18 Uhr in Wien, XVIII., Währingergürtel Nr. 104, durch Herrn Dr. *Erwin Ringel* in individualpsychologischem Sinne durchgeführt wird.

---

#### Berichtigung.

In der Buchbesprechung OTTO STORCH: Sonderstellung des Menschen in Lebensabspiel und Vererbung (*Paul Fischl*, Heft 4 des 18. Jahrgs., S. 189, Spalte 2, Zeile 12) sollte es selbstverständlich richtig *Hypercytarier* heißen.

## Alfred Adler zum 80. Geburtstage.\*)

Von ALFRED FARAU, New York, U. S. A.

Meine Damen und Herren!

Wir feiern heute den 80. Geburtstag *Alfred Adlers*. Es sind jetzt siebenundzwanzig Jahre her, seit ich meinem großen Lehrer zum ersten Mal begegnete und es war eine schicksalshafte Begegnung für mich; denn es war sein Einfluß, der mich bestimmte, selber Psychologe und Psychotherapeut zu werden.

Psychotherapie ist heute kein revolutionäres Unterfangen mehr. Ihre Errungenschaften können nicht mehr geleugnet werden und sind überall anerkannt. Als ich meine Tätigkeit begann, in den Zwanzigerjahren, lagen die Verhältnisse noch wesentlich anders und noch schlimmer war es am Beginn des Jahrhunderts. *Adler* ist einer jener großen Männer, die die Wissenschaft der modernen Psychotherapie — oder wie er selbst es lieber hören würde: die *Kunst* der Psychotherapie — geschaffen haben. Er wurde nicht sehr freundlich von seinen Kollegen aufgenommen, weder von den alten Schulpsychiatern, für die es eine Seele nicht gab, noch von den neuen psychologischen Schulen der Zeit, die seine Entdeckungen nicht ernst nahmen und geringschätzig abzutun versuchten: das Minderwertigkeitsgefühl und den Minderwertigkeitskomplex, — die Überkompensation, — den männlichen Protest, — die Geschwisterreihe, — den Lebensstil, — die Einheit der Persönlichkeit, — das Gemeinschaftsgefühl, usw. Doch *Adler* arbeitete unermüdlich weiter; er besaß den Mut, den er so oft von seinen Mitmenschen verlangte. Langsam überzeugte er durch die geistige Kraft seiner Philosophie, durch die unleugbaren Tatsachen seiner Individualpsychologie zunächst einzelne, dann immer mehr. Und er siegte.

Wenn wir die Geschichte der Psychotherapie überblicken, so werden wir — wenn wir von den allerletzten Jahrzehnten absehen — eine Reihe einzelner bedeutender Leistungen finden, aber wenig an systematischer Arbeit. Zu allen Zeiten gab es Männer und Frauen, die wir mit vollem Recht als Psychotherapeuten bezeichnen dürfen: Ärzte, Lehrer und Dichter, Philosophen und Priester. So heilte *Pythagoras* z. B. geistig Gestörte durch Musik; *Hippokrates* wußte sehr gut, daß die Paranoia eine Geisteskrankheit sei; *Plato* faßte Kunst und Wissenschaft als sexuelle „Sublimierungen“ auf, ganz ähnlich wie die Anhänger *Freuds*; *Euripides*, der große Dramatiker, war einer der feinsten Kenner der weiblichen Seele. Arabische Ärzte im 10. nachchristlichen Jahrhundert — wie *Rhazes* und *Avicenna* — waren Psychologen im modernen Sinn des Wortes; die so-

---

\*) Gedenkrede, gehalten am neugegründeten „Institute for Individualpsychology“.



genannte „romantische Medizin“ des 19. Jahrhunderts war psychotherapeutisch orientiert, so etwa Dr. *Hahnemann*, der Schöpfer der Homöopathie, der weit eher an die geistige als an die organische Wirksamkeit von Drogen zu glauben bereit war. Wir könnten noch viele Beispiele bieten, doch mögen diese wenigen für unsere Zwecke genügen.

Am Ende des vorigen Jahrhunderts begann dann mit *Sigmund Freud* die systematische Arbeit in der Psychotherapie und es wäre wohl sehr interessant, an Hand eines Koordinatensystems der analytischen Geometrie zu beweisen, warum die analytische Psychologie gerade zu jenem Zeitpunkt, in der Ära unserer Großväter, entstehen mußte. Die eine Achse des Koordinatensystems — gleichsam der seelische Urgrund der Entwicklung — würde sich uns darstellen als das kollektiv-unbewußte Wissen des Menschen um die Unnatürlichkeit seines Geschlechtslebens, — die andere Achse würde uns die speziellen sozialen Bedingungen jener Zeit erklären, der Glanzzeit des europäischen Bürgertums, — soziale Bedingungen, die es eben durch ihre Besonderheit einem großen Forscher ermöglichen konnten, den Menschen ihre, durch Jahrhunderte unterdrückten Triebe, klar und zum ersten Mal unabweisbar vor Augen zu stellen.

Wir Heutigen leben inmitten einer gigantischen geschichtlichen Umwandlung. Es steht viel mehr auf dem Spiel als ökonomische Systeme, politische Ereignisse und philosophische Weltanschauungen. Was sich an uns und in uns vollzieht, ist eine vollkommene Umwandlung der Gesamtmenschheitsseele und *Freud* war ein Wegweiser zu den unendlich gefährlichen, aber auch tausend neue Möglichkeiten eröffnenden Problemen unserer Gegenwart.

Wir können heute die Entwicklung der Psychoanalyse von der Entdeckung der verdrängten Sexualtriebe (zw. 1880 und 1890) bis zur Ego-Psychologie (zw. 1920 und 1930) bereits historisch überblicken. Die *Freud'sche* Lehre hat sich, Schritt für Schritt, dazu entschließen müssen, die überragende Bedeutung des bewußten Ichs anzuerkennen, die kulturellen Bedingtheiten, die Unterschiede zwischen Klassen und Völkern in den Kreis ihrer wissenschaftlichen Betrachtungen miteinzubeziehen. Was nicht mehr und nicht weniger heißt, als daß die sexuell orientierte Psychoanalyse die sozialen Faktoren von Jahr zu Jahr stärker zu betonen genötigt ist, — welche umwälzende Entwicklung innerhalb der Analyse selber in einem einzigen Namen zusammengefaßt werden kann: *Alfred Adler*.

*Adler* war jünger als *Freud* — fast um eine Generation — und er arbeitete mit ihm einige Jahre, aber er war kein Freudschüler, er war auf seinem eigenen Weg von allem Anfang an. Er studierte die sozialen Beziehungen innerhalb der menschlichen Gemeinschaft und wurde nicht müde, die Bedingungen des Familienlebens, vor allem das Mutter-Kind-Verhältnis zu erklären. Er zeigte, wie jeder von uns seine angeblich „angeborenen“ Charakterzüge in Wahrheit in der Kindheit erworben und trainiert hat, weil sie sich ihm — aus bestimmten Gründen — als nützlich erwiesen

haben, seine nicht verstandenen Ziele zu erreichen. *Adler* beobachtete die frühen Erfahrungen des Kindes, um zu beweisen, wie realistisch berechnete oder auch nur eingebildete Minderwertigkeitsgefühle ihre Kompensation oder Überkompensation in neurotischen und psychotischen Erkrankungen finden. Drei große Aufgaben erwarten jeden von uns im Leben und sie müssen bewältigt werden, wenn wir inneren Ausgleich und Harmonie erreichen wollen: der soziale Kontakt mit unseren Mitmenschen, die Frage des Berufs und das Liebesleben. Es gibt nur eine einzige Lösung für das auf sein Ich zentrierte Individuum auf Erden — (denn der Mensch ist, seiner physischen Konstitution nach, viel zu schwach, um isoliert leben zu können) —, nämlich, das uns allen eingeborene Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln und sich auf die nützliche, soziale Seite des Lebens zu stellen. Die Neurose ist der Versuch, seinen Aufgaben zu entweichen und sich auf einen Nebenkriegsschauplatz des Lebens zurückzuziehen. Der mutige Mensch bekennt sich zu seinen Aufgaben, nimmt die Dienste seiner Mitmenschen in Anspruch, ist aber auch selber bereit, den andern zur Verfügung zu stehen.

Es ist sehr leicht, heute, — in der Mitte des Jahrhunderts — solche Gedankengänge als Gemeinplätze anzusehen. Vor vierzig Jahren waren sie eine Pionierleistung. Heute allerdings sind Philosophie, Psychologie und Erziehungslehre im gleichen Maße von *Alfred Adlers* Lebensarbeit beeinflusst.

Mit *Adler* begann eine psychologische Entwicklung, in deren Folge alle jene Gebiete sozialer Fürsorge entstanden sind, die wir jetzt so oft unter dem gemeinsamen Namen „Sozialtherapie“ zusammenfassen. Seine Theorien waren der erste entscheidende Schritt aus der Fachpsychologie in die moderne Sozialwissenschaft. *Adler* war im Übrigen ein viel zu praktischer Mann, als daß er bei intellektuellen Schlußfolgerungen stehen geblieben wäre. Er und seine Freunde und Schüler machten Wien in den Zwanzigerjahren zu einem Mekka moderner Psychotherapie. Versuchsschulen, Erziehungs- und Berufsberatungsstellen wurden ins Leben gerufen; zuerst in Wien selbst, dann in Berlin und in anderen europäischen Städten und eine Reihe unserer Freunde, die heute Abend hier mit uns sind, könnten Ihnen viel über diese unendlich schwierigen, aber wundervollen Pionierjahre erzählen.

Insbesondere die Jüngeren unter Ihnen können sich wohl kaum mehr eine moderne amerikanische Großstadt ohne Sozialagenturen, Fürsorgearbeiter und Beratungskliniken vorstellen. Sicherlich hat auch Amerika seine eigenen Sozialpioniere gehabt; nichtsdestoweniger sind weite Gebiete der Sozialpsychologie in den Vereinigten Staaten von *Adlers* Werk tief beeinflusst worden. Denn ihre Errungenschaften hängen mit den verschiedenen psychiatrischen und psychotherapeutischen Schulen der Gegenwart zusammen und alle diese tiefenpsychologischen Schulen haben längst — bewußt und unbewußt — die Grundprinzipien von *Adlers* Individualpsychologie zu einem integrierenden Bestandteil ihrer Tätigkeit gemacht.

Hier spricht kein Adlerianer mit vorgefaßten Meinungen. Ich basiere meine Behauptung auf sorgfältigen Untersuchungen der gegenwärtigen psychotherapeutischen Theorien und Anwendungsmöglichkeiten. Ich will nur wenige, aber wichtige Beispiele geben. Sowohl die „indirekte Beratungs“-Methode *Carl Rogers* wie die von völlig andern Gesichtspunkten ausgehende „Washington School of Psychiatry“, — ganz zu schweigen von *Karen Horney* —, lassen bei der analytischen Interpretation von Krankheitsfällen individualpsychologische Gedankengänge erkennen. Die Rolle der sogenannten „Übertragung“ hat sich sowohl in den „Gruppen-Therapien“ wie bei der Behandlung von Erwachsenen und Kindern der *Adler*-schen Auffassung stark angenähert. Die Bedeutung des bewußten Ego wird heute in der Behandlung von Psychosen, Grenzfällen und auch Neurosen besonders betont. Die in der jüngsten Zeit so wichtig gewordene Psychosomatische Medizin hat *Adler* in seinen Entdeckungen über Organminderwertigkeit und ihre psychische Kompensation vorweggenommen. Philosophische Systeme in der modernen Psychoanalyse haben *Adlers* „männlichen Protest“ und seinen „Minderwertigkeitskomplex“ akzeptiert; und das allerneueste Konzept des Neo-Freudianismus, daß die „Oral Neurose“, die sogar noch vor dem Eintritt der Ödipus-Phase erworben wird, die grundlegende aller Neurosen sei, — finden wir bereits in *Adlers* frühen Formulierungen über „die entscheidendste Beziehung im Leben: die Mutter-Kind Beziehung“; die Mutter führt das Kind in die Gemeinschaft ein oder von der Gemeinschaft weg, in die Neurose.

Diese Feststellungen mögen richtig verstanden werden. Die Bewunderung, die wir für unseren Lehrer haben, darf kein Anlaß sein, die Leistungen anderer großer Gelehrter zu verkennen. Es könnte vielleicht keine bessere Gelegenheit geben als diese Gedenkfeier für *Adler*, um unsere Hochachtung vor der Lebensarbeit eines Mannes wie *Sigmund Freud* auszusprechen und auch vor der Arbeit anderer Freudianer und Neo-Freudianer. Aber eben diese Haltung gibt uns das Recht, so denke ich, mit allem Nachdruck auf die Verdienste unseres Lehrers hinzuweisen, der so viel für die bedrohte Zivilisation unserer Zeit getan hat wie nur wenige andere. Er hat uns eine wirkliche geistige Waffe in die Hand gegeben, um gegen den Ungeist der Zerstörung zu kämpfen. Vor zwanzig oder dreißig Jahren haben das nur einzelne erkannt. Heute geht eine Wiedergeburt der *Adler*-schen Ideen über die ganze Welt. In New York allein gibt es drei Institutionen, die in seinem Namen wirken: die „*New York Individual Psychology Association*“, das „*Alfred Adler Consultation Center*“ und das kürzlich gegründete „*Institute for Individual Psychology*“.

Lassen Sie mich nun, nachdem wir sein Werk gewürdigt haben, auch einiges über den Menschen *Alfred Adler* sagen. Insbesondere für jene unter Ihnen, die nicht mehr das Glück hatten, ihn zu kennen, möchte ich versuchen, mit knappen Strichen ein Bild seiner Persönlichkeit zu entwerfen.



*Adlers* äußere Erscheinung war auf den ersten Blick nicht sehr auffallend; man wurde aber bald von der Mächtigkeit seiner Stirn und von seinen immer wachsamten Augen fasziniert. Seine vielleicht kennzeichnendsten Eigenschaften waren seine Vitalität und sein Humor. Er vereinigte in sich eine Reihe von Qualitäten aus der besten Zeit des Wienerturns: eine Geistigkeit, die Charme besitzt, eine Gründlichkeit, die es nicht notwendig hat, mit Schwerfälligkeit zu protzen, und eine genießerische Lebensbejahung, die immer bereit ist, einen Spaß zu machen, um die gute Laune aller Beteiligten zu erhöhen. Aber nicht nur dem Temperament nach war er ein Wiener; er beherrschte den Dialekt dieser Stadt mindestens so gut wie die Briefträger und die Taxichauffeure . . . und auch als er später, schon sehr berühmt geworden, als Gastprofessor nach Amerika kam, behielt sein Englisch noch diesen wienerischsten Akzent . . .

*Adler* liebte das Schachspiel. Wie alle richtigen Wiener war auch er ein ständiger Kaffeehausbesucher. Ein Wiener Kaffeehaus ist keine amerikanische Cafeteria, es ist — es ist eben ein Kaffeehaus!! Ein gemütliches Lokal, wo man stundenlang sitzen und Zeitungen lesen kann, nichts (oder doch beinahe nichts) konsumiert und trotzdem mit den Kellnern in bestem Einvernehmen ist, ja sogar mit dem Cafetier! *Adler* hatte freilich nicht viel Zeit, aber in den späten Abendstunden pflegte er doch oft von seiner Wohnung, Dominikanerbastei 10, ins Café Siller hinüberzugehen, dessen Besitzer, der Kommerzialrat *Siller*, als Cafetier mindestens so berühmt war wie *Adler* als Psycholog, und dann spielten die beiden Männer Schach miteinander. Niemand, der *Adler* so gesehen hätte und nicht wußte, wer er war, hätte vermutet, daß hier ein Mann saß, dessen Werk von historischer Bedeutung für die Entwicklung der Psychologie werden sollte.

Manchmal, wenn seine Schüler über einen Fall diskutierten, konnte es vorkommen, daß er überhaupt nicht zuzuhören schien, so als ob er mit ganz anderen Dingen beschäftigt wäre. Plötzlich drehte er sich dann zu uns hin, nahm die Zigarre aus dem Mund und machte eine kurze Bemerkung — und diese eine kurze Bemerkung enthüllte schlagartig den seelischen Mechanismus des betreffenden Falles! Immer aufs Neue wurden wir von seiner psychologischen Einsicht und Hellsichtigkeit überrascht!

Und wie vorsichtig und bescheiden er sein konnte! — Er pflegte oft zu sagen: „Ja, so kann es sein. Es ist meine Meinung. Aber, — es kann auch alles ganz anders sein.“ Ich selber hatte einmal mit ihm die folgende Erfahrung. Ich war damals noch sehr jung und kam zu ihm, aus irgend einem Anlaß, während seiner Sprechstunden. Eine Dame verließ eben sein Ordinationszimmer. Ich hatte gerade noch die Möglichkeit, einen Blick auf sie zu werfen, bevor ich eintrat und die Türe hinter mir schloß. Ich konnte es kaum erwarten, mich zu setzen. Mit dem ganzen Überschwang und Feuereifer meiner zwanzig Jahre begann ich einen Vortrag über diese Patientin zu halten und alle meine Eindrücke wiederzugeben. *Adler* rauchte und sagte kein Wort, als ich zu reden aufhörte. „Herr Doktor“;

fragte ich, tief verletzt durch sein Schweigen, „war denn alles so unrichtig, was ich sagte?“ *Adler* lächelte. „Aber ganz im Gegenteil, lieber Freund. Sie haben sogar mit den meisten Dingen vollkommen recht. Sie sollten bloß einen Patienten niemals auf solche Weise beurteilen. Man „versteht“ einen Menschen nicht so rasch, — man soll sehr vorsichtig sein.“

Ich habe mich später oft gefragt, wie es möglich war, daß *Adler* selbst solche Patienten noch übernehmen und — mit Erfolg — behandeln konnte, die kein anderer Psycholog übernommen hätte. Ich glaube, das tiefste Geheimnis seines Einflusses war sein unbesiegbarer Optimismus. Kein Optimismus von jener Art, wie man ihn heute so oft in populären Schriften findet . . . . „Hören Sie auf, sich Sorgen zu machen, gehen Sie ruhig nach Hause und alles wird in schönster Ordnung sein . . ..“ *Adlers* Optimismus war harte Arbeit und sein Ziel, die innere Haltung eines Menschen dem Leben gegenüber von Grund auf zu verändern. Man kann diese Einstellung *Adlers* vielleicht nicht besser illustrieren als durch die kleine *Äsop'sche* Fabel von den beiden Fröschen, die er selber so oft seinen Patienten und Schülern zu erzählen liebte.

„Zwei Frösche hüpfen am Rande eines Milchtopfs umher und fielen dabei in die Milch hinein. Der eine der beiden sagte nun: „Alles ist aus“, streckte alle viere von sich und ersoff. Der andere Frosch hingegen begann zu strampeln und zu stampfen und er stampfte und strampelte weiter und immer weiter, bis er auf einmal festen Boden unter den Füßen spürte. Aus der Milch — war nämlich Butter geworden!“

Ich kenne den Einwand, der erhoben werden könnte. „Und was wäre wohl geschehen, wenn die Frösche in Honig gefallen wären oder in Essig?“ Die Antwort ist klar: Beide Frösche wären ersoffen, der optimistische trotz allen Strampelns genau so wie der pessimistische. Und dennoch läuft der Einwand ins Leere.

Der Sinn der Fabel ist nämlich, daß es — solange ein Mensch lebt — kein Ereignis gibt, das nicht durch ein nachfolgendes aufgehoben werden kann, *was immer auch dagegen spricht*. Der eine Frosch, der stampfte weiter, obwohl die Wahrscheinlichkeit zu überdauern, Null war, und auch die schließliche Hilfe kam ja von ganz anderer Seite als er sich bemüht hatte. Denn es war nicht seine Absicht gewesen, aus der ihm unbekannten Milch die ihm unbekannte Butter zu schlagen! Die Frösche hatten keine Ahnung, in welche „Substanz“ sie gefallen waren. *Und haben wir vielleicht eine Ahnung von der „Substanz“ des Lebens, in der wir uns befinden?* — Was den optimistischen Frosch von dem andern unterscheidet, ist nicht eine andere Lebenssituation — denn *beide* zappeln in der Flut, — sondern die Überzeugung des echten Optimisten, daß der schöpferische Prozeß des Lebens auch mit ihm zu rechnen hat; daß er ein Teil davon ist, *daß es auch auf ihn ankommt*. Die Grenzen, innerhalb derer wir unser Schicksal in die Hand nehmen können, mögen noch so enge sein, aber schon die winzigste Verschiebung mag über Leben und Tod entscheiden. Eben

darum hat niemand das Recht, eine Situation als hoffnungslos zu betrachten, solange er nicht alles getan und versucht hat, was in seinen Kräften steht, niemand hat das Recht, aufzugeben, solange er sich nicht bis zum Äußersten bemüht hat. Wir Menschen wissen viel von den grenzenlosen Schwierigkeiten des Lebens. Von seinen unbegrenzten Möglichkeiten wissen wir aber noch gar nichts. *Adlers* Optimismus ist kein billiger Trost, der die Schwierigkeiten des Lebens wegschiebt; *Adlers* Optimismus ist ein ethischer Wert, der sich ihnen stellt und sie überwinden will.

Als ich meinen Lehrer zum letzten Mal sah, war er eben von einer seiner amerikanischen Vortragsreisen zurückgekommen. Ich besuchte ihn und er fragte mich über meine Arbeit und meine Pläne aus. Es war einer jener wundervollen Wiener Frühlingstage, die niemand sich vorzustellen vermag, der sie nicht erlebt hat, und keiner je vergessen kann, der sie erleben durfte. Die Fenster waren weit offen und die warme, weiche Luft strömte ins Zimmer. *Adler* sprach über die Amerikaner. „Ja, sie wollen lernen“, sagte er, „und sie sind sicher ein Volk der Zukunft“. Wir sprachen auch über Europa. Hitler war bereits an der Macht in Deutschland und *Adler* sah schwarz für die Zukunft Europas. Er unterbrach mich, als ob das Thema zu qualvoll für ihn sei, ging zum Bücherkasten hin und schlug einen Band seines geliebten *Montaigne* auf, um mir eine Stelle zu zeigen und zu erklären. Er hatte *Montaigne* immer als einen seiner Vorläufer betrachtet und so war es nur selbstverständlich, daß ich unser Gespräch auf den steigenden Erfolg der Individualpsychologie in der letzten Zeit bringen konnte. *Adler* lächelte, aber, wie es mir heute in der Erinnerung vorkommt, ein wenig schmerzlich, als ob er hätte sagen wollen: „Es braucht eben immer ein ganzes Leben, bevor man sein wirkliches Ziel erreicht“. Dann ging er zum Fenster hin und sah auf die Straße hinaus. „Habe ich Ihnen eigentlich je gesagt“, nahm er das Gespräch wieder auf, „warum ich Arzt geworden bin? — Ich wollte den Tod — abschaffen.“ Er lächelte wieder. „Sie sehen“, sagte er dann, „es ist mir nicht gelungen. Aber auf meinem Weg hab ich etwas gefunden: die Individualpsychologie. Und ich glaube, es hat sich gelohnt.“

Wenn wir, seine Freunde und Schüler, heute abend hier beisammen sind, um den 80. Geburtstag *Alfred Adlers* zu begehen, so können wir wohl sagen, daß unser großer Lehrer recht gehabt hat.

Es hat sich gelohnt.

#### Summary.

In memory of *Alfred Adler's* 80th birthday the author gives a rough outline of *Adler's* psychology. He proves that individual psychological ideas have been incorporated in other psychological schools. A vivid description of *Adler's* life is added.

#### Résumé.

In memoriam d'*Alfred Adler* qui, cette année aurait atteint l'âge de 80 ans. M. *Farau* donne un aperçu du développement de la psychologie adlérienne, en explique l'importance universelle et démontre que maintes autres écoles psychologiques en ont accepté les idées. L'auteur ajoute un portrait vivant du maître.



## Die Psychologie Alfred Adlers.\*)

Von Dr. FERDINAND BIRNBAUM, Wien.

Die Individualpsychologie *Alfred Adlers* setzt sich zum Ziel, die individuellen Lebensläufe konkreter Menschen zu extrapolieren, das heißt, aus dem bisher bekannten Teil des Lebenslaufes Schlüsse zu ziehen für die wahrscheinliche Zukunft. Da die Umstände der Zukunft sehr wenig sicher vorausgesagt werden können, bleibt nur ein Moment übrig, das das Ziehen solcher Schlüsse zuläßt: die Art und Weise, wie der Mensch Erlebnisse zu verarbeiten pflegt.

Zu verarbeiten pflegt: Darin liegt zweierlei: einmal, daß es sich eben niemals um eine sichere Prognose handelt, sondern immer *nur um ein Vermuten*, und zweitens, daß es ein solches *universelles Verarbeiten* überhaupt gibt. Drittens und praktisch wichtig, ergäbe sich daraus, daß jede Umstellung, die wirklich dauernd wirksam sein will, eine Umstellung der Verarbeitungsweise sein müßte.

Zunächst: Gibt es einen solchen *universellen Verarbeitungsmodus*? Die Zukunft ist unsicher, daher läßt sich keinerlei logische Technik entwickeln, um die verschiedenartigsten Umstände der Zukunft gleichermaßen zu verarbeiten. Es kann nur prälogische Techniken geben, Lebensanschauungen, die einem eine solch universelle Verarbeitung ermöglichen. *Alfred Adler* hat demgemäß an die Spitze seines ersten Werkes den Satz des römischen Dichters *Seneca* gestellt: *Alle Dinge hängen von der Meinung des Menschen ab*: *Omnia ex opinione sequuntur*. So spricht er einmal vom Prädestinationskomplex und schreibt darüber: „Er zeigt sich als eine Haltung dem Leben gegenüber, als ob einem nichts geschehen könnte.“

Der „Prädestinationskomplex“ gibt dem Betreffenden einen großen Halt, Selbstsicherheit. Natürlich ist sie erschwandelt; denn so etwas, wie wirkliche Prädestination, als ob einer auserlesen wäre, wie das auch manche Völker von sich glauben, gibt es nicht. Dabei zeigen sich manchmal komische Erscheinungen. In den Schulen habe ich beobachtet, daß es Kinder gibt, die von sich so eingenommen sind, daß sie glauben, sie wissen alles. In einer angespannten Situation fühlen sie sich hingerissen, sich zu melden, ohne eine Ahnung von der Beantwortung der vorliegenden Frage zu haben. Ich habe einige solcher schöner Fälle erlebt und bin überzeugt, daß dies manchen in eine schwierige Situation bringen kann. Umso gefährlicher, wenn es sich im öffentlichen Leben abspielt: Wenn einer sich alle

---

\*) Der Hauptteil dieses Artikels wurde als Vortrag in der Wiener Ortsgruppe für Individualpsychologie gehalten.

möglichen abwegigen Leistungen zutraut, in dem Gefühl, daß ihm nichts geschehen kann, daß er irgendwie durchrutschen wird. An diesem Komplex können wir den verzärtelten Lebensstil deutlich sehen; es sind Menschen, die gewöhnt waren, daß sie die Mutter „herausreißt.“ Auf der anderen Seite wird man bei Menschen, die sich ganz heimisch fühlen, so ganz verwurzelt mit den irdischen Tatsachen, Ähnliches finden, das sich dann als Mut darstellt. Es wird dann diese Neigung, sich etwas zuzumuten, was über menschliche Kräfte geht, nicht auftauchen; es wird vielmehr eine sachliche Art des Vorgehens zu beobachten sein. Es sind dies Menschen, die vor einer Leistung haltmachen, die menschlich nicht zu lösen ist. Spurenweise wird man auch bei ihnen den „Prädestinationskomplex“ finden, der vielleicht bei der Unsicherheit der Zukunft nötig erscheint, als Optimismus und Selbstvertrauen. Reale Erfolgsmöglichkeiten gibt es in beiden Fällen. Natürlich auch Rückschläge, die von den ersteren übersehen oder mit einem Zusammenbruch (eventuell Schizophrenie, Zykllothymie, Melancholie, Verbrechen) beantwortet werden, von den andern mit sozialer Aktivität, mit baldiger Aufrichtung nach der Niederlage.

„Einen schönen Fall“ — erzählt *Adler*, „fand ich bei einem manischen Paralytiker. Ich besuchte ihn in einem Sanatorium. Er bat mich weinend und flehend, ihn nach Hause zu bringen, da man ihn hier roh behandle. Sonst zeigte er Einsicht und wesentliche Besserung. Im Hause angelangt, war er ruhig und freudig gestimmt. Ein Gespräch unterbrechend, wandte er sich an mich mit den Worten: „Sehen Sie, so geht es immer in meinem Leben! Alles gelingt mir“.

Der Prädestinationskomplex ist nur einer unter vielen. Er ist eine der Fiktionen, mit deren Hilfe die Menschen — wir alle — die auf uns zurollenden Ereignisse verarbeiten. Ein solcher Komplex ist an sich nicht zu verurteilen; er ist ein notwendiges Werkzeug der Seele. *Adler* nennt ihn ein Organ, ein Apperzeptionsorgan, dazu bestimmt, die Seele mit der Außenwelt in Verbindung zu setzen. Ein sehr instruktives Beispiel dafür, daß sich unter einer gegebenen Situation ein solches Organ der Seele, ein solcher Komplex bilden kann, erzählt *Kronfeld* in seinen „Perspektiven der Seelenheilkunde“. Es ist die Rede von einem tatarischen Kriegsgefangenen im ersten Weltkrieg, der, in ein deutsches Lazarett eingeliefert, mit niemandem zu reden vermochte, und seelisch solange verfiel, bis er zur Überraschung aller, in einen Verfolgungswahn hineinfand. Man war damals noch menschlich, suchte nach einem tatarisch sprechenden Kriegsgefangenen und fand ihn in Gestalt eines russischen Offiziers, den man in das Lazarett brachte. Rasch war aus dem paranoiden Tataren ein vollkommen vernünftiger Mensch geworden. — Er hatte den Verfolgungskomplex nun nicht mehr nötig, der ihm geholfen hatte, die völlige Beziehungslosigkeit zur Umwelt durch eine fiktive Feindschaft der andern gegen ihn zu ersetzen.

Hier mußte eine zeitweilige Wahnbildung dazu herhalten, überhaupt eine Beziehung zu schaffen. Verfolgt zu werden ist eben doch auch irgend-

wie eine Beziehung. Man ist nun nicht mehr das bloße Nichts, sondern ein, wenn auch verfolgtes Subjekt.

Um die Erhaltung der Subjektivität geht es in allen Komplexen: nur als Subjekt vermag man Erlebnisse zu verarbeiten.

*Adler* zählt eine ganze Reihe von Komplexen auf: den *Minderwertigkeitskomplex*, — sehr zu unterscheiden von dem allen Kindern zukommenden einfachen Minderwertigkeitsgefühl; den *Überwertigkeitskomplex*; den *Ödipuskomplex*, den *Adler* als Tatsache — aber nur bei verzärtelten Kindern, die von der Mutter nicht lassen wollen — anerkennt; den *Erlöserkomplex*, wo einer der Lösung von eigenen Problemen dadurch ausweicht, daß er sich ohne Kenntnisse mit dem Rettenwollen eines anderen beschäftigt, und damit der eigenen Eitelkeit schmeichelt; den *Beweiskomplex*, der sich darin auswirkt, daß der Betreffende beweisen will, daß er keine Fehler habe; den *Poloniuskomplex*: Hamlet zu Polonius: „Sieht diese Wolke nicht aus wie ein Kamel?“ Polonius: „Ja, ganz wie ein Kamel!“ ... *Adler* bezeichnet mit dem Poloniuskomplex eine übergroße Neigung zum Vergleichen, die den Denkenden selbst über die Unangemessenheit des Vergleiches hinwegtäuscht, als Stütze des Unsicheren, der glaubt, durch Vergleiche eine Stütze zu finden; den *Ausschaltungskomplex*, jene Denkschablone, die Aufgaben so beiseite schieben hilft, daß sie das Selbstwertgefühl erhalten; den schon erwähnten *Prädestinationskomplex*, das Gefühl, daß man doch irgendwie durchrutschen werde; den *Führerkomplex*, etwa bei solchen, die unter günstigen Umständen, infolge ihres Trainings, gewagte Situationen herbeiführen; den *Zuschauerkomplex*, der das Leben so einrichtet, daß man immer Zuschauer bleibt und als Zuschauer auf seine Geltung kommt, ohne etwas leisten zu müssen; schließlich der „*Nein-Komplex*“: „Nimm eine Tasse Milch oder Kaffee!“ Worauf das Kind erwidert: „Wenn du Milch sagst, trink ich Kaffee, wenn du Kaffee sagst, trink ich Milch.“

Diese Komplexe sind nach *Adler* die wahren Organe der Seele, Charakterzüge im Dienst der Erhaltung der Subjektivität. Sie sind an sich neutral, sie können auch Nützliches hervorbringen; vielleicht mit Ausnahme des „Zuschauerkomplexes“, der *Adlers* Meinung nach, fast nur Mutlosigkeit verrät.

Sehen wir so auf der einen Seite, auf jener der Subjektivität, die Komplexe leben, immer bereit, ein optimales Selbstwertgefühl zu sichern und damit auch die beiden anderen Lebensbedingungen der Subjektivität: die Praktikabilität des Objektes und die Sinnhaftigkeit des Lebens — so finden wir auf der andern Seite die Erhaltungsgesetze der Gemeinschaft: den Sinn für Verantwortlichkeit, für Geselligkeit, für Harmonie, gewissermaßen in das Individuum hineingesenkte Organe der Gemeinschaft, — vom Einzelnen auszubauende Komplexe, seit Urtagen in den Religionen manifest: Gegenstand der Erziehung.

Welch grandioser Bau! Angefangen von der Einsicht in die Dynamik der Kompensation und Überkompensation innerhalb des Biologischen bis



zu der Einsicht in die Bildung der selbstwertsichernden Komplexe: Einsicht in das fortgesetzt Schöpferische der Psyche, die immer neue Variationen aufsprudeln macht. Der Mensch läßt sich von Komplexen führen, er verschreibt seine Seele einem Komplex, aber er ist auch, ohne daß er es versteht, derjenige, der sich den führenden Komplex, seinen Lebensstil schafft. Gewiß aus dem Material, das ihm zur Verfügung steht: aus seinen Anlagen, aus seinen Organdefekten, aus seinem Leibeserlebnis, aus seinen Kindheitseindrücken, aus all dem miteinander; aber all das ist nur Material für seine Schöpfung. Natürlich fällt es *Adler* nicht ein, das kleine Kind für seinen Lebensstil verantwortlich machen zu wollen. Verantwortlich wird der Mensch erst, wenn er versteht, was er tut, und das trifft vielleicht bei manchem nie ein.

Die Rede, daß der Lebensstil des Kindes eigene Schöpfung sei, hat einen psychologisch genauer zu bestimmenden Sinn: Seit *Charlotte Bühlers* Kindheitsforschungen wissen wir, daß das Kind zuerst probiert und dann erst studiert; daß es zuerst eine Hypothese setzt und dann erst prüft; daß es zuerst ein Vorurteil bildet und dann erst ein Urteil. Ebendies gilt auch beim Selbstaufbau des Charakters: das Kind geht aktiv, oft aggressiv vor, es wächst in Wünschen empor, in Autosuggestionen. *Adler sagt:*

„Das menschliche Seelenleben ist zunächst so zu betrachten und zu verstehen, als ob es aus angeborenen Potenzen unter dem Einfluß einer Zielsetzung zu seiner späteren einheitlichen Beschaffenheit herangewachsen wäre. Wie die tastende Geste, so dienen die Charakterzüge . . . als psychische Mittel und Ausdrucksformen dazu, im Schwanken des Seins einen fixen Punkt zu gewinnen, um das sichernde Endziel, das Gefühl der Überwertigkeit zu erreichen. Auch der Gesunde müßte auf die Orientierung in der Welt verzichten, wenn er nicht nach Fiktionen das Weltbild und sein Erleben einordnete . . . In Stunden der Unsicherheit treten diese Fiktionen deutlicher hervor.“

Das Kind strebt so einem absolut richtigen Verarbeitungsmodus zu, mit dem es alle Ereignisse und Erlebnisse verarbeiten kann. Das Wort beherrschen trifft den Kern.

*Adler* hat hier an seine erste Forschungsrichtung angeknüpft, an die Lehre von den minderwertigen Körperorganen. Lange vor dem Aufschwung der Konstitutionspathologie erkannte er, daß der Mensch oft erst im Alter an jenem Organsystem durch eine Krankheit getroffen wird, das — wie aus dem Stammbaum zu ersehen, schon irgendwie leistungsschwächer mit ihm zur Welt gekommen ist (die Krankheit läuft den schwächeren Organen eben nach), daß aber auch schwächere Organsysteme eine größere Förderung erhalten können. Die Natur ist strenge und gütig zugleich. Menschen mit schwächeren Sehorganen etwa, werden gerade durch die stärkere Hinwendung auf die Welt des Sehbaren zu ausgesprochenen Sehkünstlern, etwa zu Malern. *Adlers* Auge, einmal auf die Kompensationserscheinungen hingelenkt, erkannte nun auch in der Bildung des Lebensstiles die Kompensation im Hintergrunde. Das Kind, das nicht auf die Tischplatte reichen kann, will über ihr sein, um die Dinge auf der Platte zu beherrschen. Wenn das Kind zum ersten Erleben seines Ich erwacht, möchte es gleich ganz oben sein: Es wird aggressiv. So etwa eine Dreijährige: Die kleine Anna begehrt die Mutter, nicht um sich an ihr zu er-

freuen und bei ihr Beruhigung zu suchen, sondern um sich an ihr zu reiben, sie zu reizen, und gegebenenfalls ihren Willen bei ihr durchzusetzen. Die Erscheinungen des sogenannten Trotzalters sind eben nur zu verstehen, wenn man begreift, daß das Kind mit einem Versuch des Hinaufkommens, mit einem aggressiven Verhalten beginnen muß. An den Erfahrungen bei diesen schöpferischen Akten, wie wir sie nennen müssen, bildet es sich seine Lebensanschauung, seinen Komplex, seine Leitlinie — immer aber so, daß es seine Existenz als Person damit sichert.

Die Individualpsychologie behandelt den Menschen als Zoon politikon. Sie weiß ganz gut, daß der Mensch Triebe hat wie — zoologisch gesprochen — alle andern Tiere; sie übersieht weder den Muttertrieb, noch den Trink-, noch den Freß-, noch den Sexualtrieb. Sie weiß auch, daß die Triebe wirklich die Herrn im seelischen Leben sind, — und daß die Funktionen des Empfindens, Wahrnehmens, Vorstellens, Phantasierens, Denkens usw. tatsächlich nur dienende, den Trieben dienende Funktionen sind. Aber sie weiß auch, daß im Medium der Sozietät, in dem der Mensch nun einmal schwimmen muß, die Auseinandersetzung mit dem Medium Sozietät am wichtigsten ist. Und in der Tat beweist jeder Selbstmord, daß dem Menschen nichts, aber auch schon gar nichts, so wichtig ist, *als die Erhaltung der eigenen Person*. Nicht des physischen Lebens! — Das Leben vermag er zu opfern, das, was die andern als Ehre bezeichnen, kann er auch opfern: entweder mit einem zynischen Witz auf den Lippen etwa als Verbrecher, oder aber als Märtyrer, der Schmach und Schande auf sich nimmt einem höheren Ziel zuliebe, das ihm eben persönlich mehr gilt als die konventionelle Ehre. Der physische Körper, die konventionelle Ehre sind dem Menschen nicht das Nächste! Wohl aber ist es das Personsein.

Wenn wir nun sagen sollen, worin denn dieses Personsein eigentlich bestehe, so kommen wir nur mit Umschreibungen. Wir können sagen: Dem einen ist das Personsein eine Idee. Der richtige Held einer richtigen Tragödie stirbt mit seiner Idee. — Dem anderen ist es die Sinnhaftigkeit des Zusammenhanges zwischen Subjekt und Welt. Das mag in der Weise gemeint sein, daß einer mit dem Verlust seiner religiösen Gläubigkeit den Boden unter den Füßen zu verlieren meint — oder in jener, in der der Schizophrene plötzlich merkt, daß er seine Subjektivität verloren hat. — Das Personsein kann auch darin bestehen, daß man sich irgendwie als eben diese einzige Person geliebt weiß und nach dem Verlust dieses Geliebtwerdens zum absoluten Nichts geworden zu sein scheint. *W. Stern*, den *Alfred Adler* selbst als seinen geistesverwandtesten Denker bezeichnet hat, gab in seiner „Allgemeinen Psychologie“ eine überaus treffende Darstellung der Funktionen des Bewußtseins. Er sagt dort etwa folgendes: Das Bewußtsein arbeitet stets so, daß

1. das Objekt immer so erscheint, daß man mit ihm praktisch umgehen kann — daß es also im Wechsel von Beleuchtung, Entfernung, Bewegung möglichst konstant sei.

2. Daß das Subjekt sich selber möglichst optimal wertvoll erlebe. Diese Konstanz des Selbstwerterlebens im Wandel der Beeinträchtigung mag etwa dem entsprechen, was von der Individualpsychologie populär geworden ist: jenem Befund, daß der Mensch darnach tendiere, Minderwertigkeitsgefühle zu kompensieren oder sogar zu einer Überkompensation zu gelangen.

3. Daß alle Beziehungen zwischen Subjekt und Welt immer so erlebt werden, daß der Sinn erhalten bleibe. Also eine Art Schutzmaßnahme gegen Verwirrung und Verrückung.

Man könnte diese drei *Sternschen* Sätze zu einer Art Erhaltungsprinzip der Personalität zusammenfassen und etwa sagen: Das Bewußtsein arbeitet so, daß das Erlebnis der Personalität möglichst erhalten bleibe.

Aber auf eine ausgeklügelte Psychologie kam es *Adler* nicht an. Er wollte eine neue Welt mitbauen helfen, die Tiefenpsychologie des neuen solidaristisch-sozialistischen Zeitalters schaffen.

Die Individualpsychologie *Adlers* will die intuitive Menschenkenntnis der Dichter verwissenschaftlichen, d. h., durch wissenschaftliche Analyse lehrbar machen. Das ist das Um und Auf der *Adlerschen* Individualpsychologie. Der Gedankengang ist dabei der: Es gibt zweifellos eine intuitive Menschenkenntnis und hat sie immer gegeben, ohne daß es etwa schon eine Schulpsychologie oder eine Schulcharakterologie gegeben hat; ergo muß diese intuitive Menschenkenntnis etwa eines *Shakespeare* oder eines *Dostojewskij* auf ganz anderen Pfeilern ruhen als auf jenen, die uns die Schulpsychologie oder die Schulcharakterologie aufzuweisen vermag. Diese Pfeiler gilt es zu finden.

Wir werden diese Aufgabe vielleicht auf einem kleinen Umwege zu lösen vermögen.

Er besteht darin, daß wir drei Prozesse gegeneinander stellen:

1. Den Prozeß, in welchem der Dichter eine Charaktergestalt schafft.
2. Jenen, in welchem der Individualpsychologe eine Charaktergestalt errät.

3. Jenen, durch den das Kind seinen eigenen Charakter formt. Wir beziehen uns dabei auf das Wort *Adlers*, daß das Kind der Vater des Mannes sei.

Diese drei Prozesse wollen wir gegeneinander stellen und aus dem Vergleich das eigentliche Wesen der Individualpsychologie herausholen.

*Wie der Dichter eine Charaktergestalt schafft.* Indem wir dieses Schaffen als ein intuitives kennzeichnen, haben wir damit schon ausgesagt, daß es weitgehend nicht von rationalen Faktoren bestimmt wird, sondern von einem eigentümlich undefinierbaren Konnex von Sinnes- und Gefühls-eindrücken. Nun geht der Dichter daran, diesen Eindrucks-konnex in ein Schicksal zu setzen und die Konstanz seiner Handlungen im Wechsel seiner Schicksale zu demonstrieren. So wird die Gestalt gezwungen, sich selbst abzurunden. Die Aufgabe des Dichters ist es dann, diese Konstanz zu schützen. Als *Charlotte von Stein* zu *Goethe* sagte, sie sei auf das Ende



seiner Personen in „Wilhelm Meister“ neugierig, im Leben brauche man nicht konsequent zu sein, erwiderte er, freilich, in einem Roman verlange man es. Die Gestalt aber wird also vom Dichter eben dadurch geschaffen, daß er ihr eine bestimmte Konsequenz im Wandel der Begegnungen mitteilt. Ihre Rolle ist es, sich konsequent zu bleiben. Wenn dann etwa im englischen Drama oder im Entwicklungsroman gerade die Entwicklung selbst vorgestellt wird, so wird hier ein Tatbestand verschleiert: der nämlich, daß die Veränderung des Charakters doch nur eine Nuancierung betrifft; die Konstanz ist nur in einem raffinierteren Sinne gemeint, aber sie selbst muß auch da noch erhalten bleiben. Nur wenn etwa in dem Film, „Die ewige Maske“ ein psychotischer Prozeß selbst dargeboten wird, kann die zeitweilige Abwesenheit der präpsychotischen Persönlichkeit in Kauf genommen werden: aber gerade die Wiederfindung dieser bildet ja den Reiz des Stückes, wie etwa im Märchen ja auch die Verwandlung nur anzieht, weil wir sie auf dem Hintergrund der Identität erleben. Es können die Umstände wechseln, es können die Mittel wechseln — etwa im Intrigenstück —, es kann die Gefühlshaltung eine Änderung erfahren, es kann sogar die Persönlichkeit durch eine psychotische Hülle einige Zeit verborgen bleiben; die Konstanz ist das Reizvolle an der Dichtung.

Auf die Konstanz kommt es an — freilich in Abhebung gegen das Wechselnde. Aber was ist denn das Konstante?

Es ist eben der Charakter der Charakterfigur, wird man sagen. Das ist zweifellos richtig. Sieht man genauer zu, so merkt man an diesem Charakter — am Charakter des Charakters — zweierlei:

a) Irgend ein Ziel, das allen Bewegungen der Figur zugrunde liegt, und wenn dieses Streben auch nur ein Abwehrstreben wäre.

b) Irgend eine feste Zuordnung zwischen Ziel und Strebeform: ein Zaudern oder Anrennen etwa, ein Direktangehen oder ein Umgehen.

*Strebeziel und Strebeform sind das Konstituierende.* Strebeziel ist immer die Überwindung eines, wenn auch selbstgesetzten Hindernisses; Strebeform das Dynamische am Strebevorgang: ein Farbklex oder ein Akkord von Tönen, verbunden mit einem Strebeziel und einer Bewegungsfigur — gebannt an einen Körper: das ist eine dichterische Figur.

*Wie der Individualpsychologe eine Charaktergestalt errät.* Adler hat immer wieder darauf hingewiesen, daß die Individualpsychologie nur die wissenschaftliche Basis sein soll, die Basis für eine erlernbare Technik der Menschenkenntnis. Er hat diese These am vollkommensten ausgeführt in dem Werk: „Technik und Theorie der Individualpsychologie. Die Kunst, eine Lebensgeschichte zu lesen.“ Er selbst schreibt:

„Es kann geschehen, daß ich einen Fehlgriff mache, der sich später als solcher erweist. Das würde mir den Mut nicht nehmen. Ich bin mir bewußt, in der selben Rolle zu sein wie der Maler oder der Bildhauer, der im Beginne irgendwie vorgehen muß nach seiner Erfahrung, seiner Fähigkeit, um nachher zu kontrollieren, die Züge zu verschärfen, zu mildern, zu ändern, um das richtige Bild herauszubekommen. — An diesem Punkt können Sie sehen, daß wir ganz anders vorgehen als andere Psychologen, die mit fast mathemati-

schen Größen rechnen wollen, und, wenn die Rechnung nicht aufgeht, Ursachen in der Erblichkeit zu finden trachten, ein dunkles Gebiet, in das man alles hineinstecken kann, oder die körperlichen Vorgänge, auch ein dunkles Gebiet, und ähnliche, kaum kontrollierbare Prozesse anschuldigen, die man nicht fassen kann, wo dann zu ihrer nicht geringen Genugtuung die Psychologie ihr Ende findet. Wir entschlagen uns dessen. Wir würden Fehler eingestehen, anstatt derartige Auskunftsmittel anzuwenden. Dafür kennen wir besser den Zusammenhang von einzelnen Zügen mit dem Ganzen, wir sind besser ausgerüstet. Wir schließen aus einzelnen Kleinigkeiten. Es ist uns möglich geworden, wie etwa in der Naturgeschichte aus einem Beinchen auf das Ganze Schlüsse zu ziehen oder etwa aus einem kleinen Winkel eines Fensters auf die Architektonik eines Gebäudes zu folgern. Wir sind jedoch viel vorsichtiger als andere, die das Lebensbild gemäß ihres Vorurteiles beschreiben und verstehen wollen, immer kritisch wartend, erwartend und korrigierend. Die Betrachtung der Einheit ist immer das schärfste Hilfsmittel. Wir wissen, daß jedes Kind mit einem Minderwertigkeitsgefühl beginnt und es zu kompensieren trachtet, daß es dem Ziel der Überlegenheit, der Totalität zustrebt, daß es an die Entfaltung seiner Kräfte schreitet, damit es sich allen Schwierigkeiten gewachsen fühlt. Wir unterscheiden, ob es auf der nützlichen oder unnützlichen Seite strebt. Die nützliche Seite ist die allgemein nützliche, entsprechend dem höchsten Niveau des common sense, auf der sich Entwicklung und Fortschritt als für die Allgemeinheit wertvoll erweisen. Wir trachten festzustellen, was im Wege gewesen ist, was die Abweichung verursacht hat, wir trachten das Problem zu erfassen, das zu große Schwierigkeiten geboten hat. Wir werden in der Haltung des Erwachsenen diese Schwierigkeiten nachzittern fühlen, wir werden sagen können: Hier hat der Lebensweg eine Störung erfahren, hier hat sich eine Stimmung entwickelt, als ob der Betreffende den Schwierigkeiten nicht gewachsen wäre. Unser Augenmerk richtet sich auf jene Probleme, denen der Betreffende ausgewichen ist. Daß wir ihm nicht zuviel Mut zugestehen können, ist klar. Die zweite Frage ist: Wie ist es denn gekommen, daß das Individuum sich auf einmal den Lebensproblemen gegenüber nicht gewachsen gefühlt hat? Wie ist es denn gekommen, daß es sich im bestimmten Moment nicht vorbereitet erweist? Unsere Erfahrung hat gezeigt, daß es sich immer um diejenigen Kinder handelt, die ein zu geringes Maß von Gemeinschaftsgefühl entwickelt haben, so daß sie sich nicht heimisch gefühlt haben, daß sie nicht durch das Gemeinschaftsgefühl gebunden waren, so daß es ihnen leichter geworden ist zu zögern, halt zu machen, zu entweichen, sich mit der unnützlichen Lösung des gegenwärtigen Problems zu begnügen, die in sich schon den Schaden der anderen enthält.“

So weit *Adler*. Wenn wir nun versuchen, diese Art des Erratens einer Charaktergestalt mit der dichterischen *Erschaffung* solcher zu konfrontieren, finden wir folgendes:

Die Tätigkeit des Schaffens ist jener des Erratens ziemlich nahestehend. Individualpsychologisches Erraten ist eine Art Nachdichtung. Der Dichter entwickelt seine Charakterfigur im Wandel der Begebnisse. Sie muß immer deutlicher ihre Einheitlichkeit offenbaren: sie muß sich konzentrieren, muß sich verdichten, so daß immer Wesentlicheres hervortritt. Der Dichter ist also in der Tat Verdichter von Zügen um eine einheitstiftende Achse. Er sagt uns nicht: Diese Figur ist so und so, sondern er stellt sie in eine Anzahl verschiedener Situationen, und wir müssen selbst das Einheitliche ihrer Haltung heraussehen.

Der Individualpsychologe aber stößt auf einen Menschen, auf einen wirklichen Menschen, einen Menschen im Kampfe mit Hindernissen. Die Überwindung dieser Hindernisse verrät gewisse Züge, an die der Individualpsychologie mit einer Leithypothese herantritt: Die Art der Ausein-

andersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, mit seinen Hindernissen hat eine gewisse Einheitlichkeit. Das ist — wohlgemerkt — seine Hypothese.

*Die Fiktion des Dichters ist das Gegenstück der Hypothese des Individualpsychologen.* Das Thema beider ist die seelische Bewegung.

Der Dichter stellt seine Figur in einen Wandel von Umständen — und läßt alle Stellungnahmen durch seine vorgesetzte Fiktion einheitlich erscheinen. Der Individualpsychologe stellt nicht dar, sondern interpretiert durch die vorgesetzte Hypothese. Die dichterische Figur rundet sich ab zum einheitlichen Charakterbild; die individualpsychologische Figur tut das nämliche. Und allemal sind alle drei Aspekte psychologischer Betrachtung vorfindbar: das Erlebnis, das Verhalten und die Konstruktion des Dichters, bzw. des Psychologen; alle drei konvergieren.

So finden wir uns nun einer dreifachen Projektion, drei Spiegelungen des Einheitlichen gegenüber: Dem Dichter schwebt sie als *Fiktion* des sich im Wandel der Umstände rundenden Charakters vor,

dem Individualpsychologen als *Hypothese*, mit deren Hilfe er die Einzelzüge zu einem einheitlichen Charakter zusammenzuschauen vermag,

dem aufwachsenden Kind kommt dieses Einheitliche entgegen als *Lebensrolle*, in die es sich hineinlebt und eben dadurch immer mehr und mehr ausbaut.

Wenn wir uns darauf besinnen, daß *Adler* seine Lehre gedacht hat als Basis einer erlernbaren Menschenkenntnis, so werden wir nun sagen dürfen: Er hat in der Tat dem Dichter sein Geheimnis soweit entrissen, als es für *diesen* Zweck notwendig war.

Die Technik der Menschenkenntnis beruht darauf, daß man den Menschen als ein Wesen betrachtet, das sich in seinem Lebenselement: der Sozietät erhalten muß. Die *conditio sine qua non* des Lebens in der Sozietät aber ist das Erlebnis des Personseins. Dem Erdichten steht das Erraten und das Sichbilden gegenüber.

*Der Vorgang des Sichbildens.* Das Kind ist aktiv beim Vorgang des Sichbildens. Aber ist damit auch schon gesagt, daß es diesen Vorgang an sich und in sich auch etwa nach bester Einsicht zu leiten vermöchte? Wir müssen zunächst mit einem bitteren Nein antworten.

In dem Stil, in dem das Kind seinen Charakter zu bauen begonnen hat, in dem selben Stil wird es gezwungen sein, weiter zu bauen: Gewiß: es wird sich innerhalb seiner Stileinheit in Einzelzügen modifizieren wollen und auch können. Aber der große Zug des einheitlichen Stiles bleibt ihm bis zu seinem Lebensende zu eigen.

Wenn *nicht* . . . Wenn nicht in einer Generalrevision der Stil selbst abgeändert wird. Wenn nicht das Ziel ein soziales wird.

*Adler* sagt: „Es ist nicht möglich einen Fehler zu begehen, ohne daß es sich später — wir wollen *nicht* sagen *rächen*, — aber *herausstellen* muß. Es wird nicht erkannt werden, daß sich da in dieser schlimmen Gestaltung des Lebensprozesses ein Irrtum rächt, aber *erlebt* wird es. Wir wollen die Erkennenden sein, wir wollen den Zusammenhang fest-



stellen und ihn dem Betreffenden übergeben und versuchen, ihn so weit zu überzeugen, daß er ohne diese Überzeugung keinen Schritt weiter machen kann. Es wird oft der Einwand laut: Was machen Sie aber, wenn einer schon den Irrtum einsieht und nicht korrigiert? -- Wenn er wirklich einen Irrtum einsieht, den Zusammenhang versteht und trotz des Schadens weiter *verharrt*, dann hat er nicht alles erfaßt. Ich habe solche Fälle noch nicht gesehen. Einen Irrtum wirklich erkennen und ihn nicht ändern, das ist gegen die menschliche Natur. Das ist gegen das Prinzip der Lebenserhaltung. Was wir zu hören bekommen, bezieht sich auf eine Scheinerkenntnis von Irrtümern; das ist keine grundlegende, keine die den Zusammenhang sich auswirken läßt.“ Und an anderer Stelle: „Es gibt hundert Methoden, die dazu geeignet sind, wie *Kaus* sagt, „das gute Gewissen zu verderben“. Schreibe zum Beispiel mit großen Buchstaben auf einen Zettel und hänge ihn über dein Bett: „An jedem Morgen muß ich meine Familie in größte Spannung versetzen“. Die Patientin würde bewußt, aber mit schlechtem Gewissen das machen, was sie früher unverstanden, aber mit gutem Gewissen getan hat. Ich habe noch nie gesehen, daß einer meiner Patienten den Rat befolgt hätte.“

Die individualpsychologische Erziehung und Behandlung, beide Maßnahmen gehen darauf hinaus, dem Menschen das Richtighandeln zu ermöglichen: ihm das Gemeinschaftsgefühl entgegenzusetzen — seine Ausreden wegzuzaubern, — das Gemeinschaftsgefühl als *frohes Erlebnis* eines *strengen Gesetzes* bewußt werden zu lassen. Dazu gehört freilich, daß wir selbst mitgehen — wie *Adler* es formuliert hat: „*Unsere Aufgabe soll es sein, uns selbst und unsere Kinder zu Instrumenten des sozialen Fortschrittes zu entwickeln.*“

Wenn *Adler* nur diesen einen Satz geschrieben hätte, könnte man fast seine ganze Lehre aus ihm herausholen.

Daß *Adler* erkannt hat, daß sich der Mensch in seiner *Führungslosigkeit*, in seiner Kultur eine *neuartige* Führung baut, hat manche kopfschau gemacht: vor allem die Einführung eines Wertgesichtspunktes in den Rahmen einer Wissenschaft, die man als Naturwissenschaft anzusprechen geneigt war, wurde zum Stein des Anstoßes; denn damit wurde an Stelle des Triebgesichtspunktes der soziale Gesichtspunkt relevant.

Allein die Lehre der Individualpsychologie mit ihrer Wertung der Gemeinschaft kann deswegen nicht aus dem Rahmen einer Wissenschaft gedrängt werden, die, wie die Psychologie nach *Bühlers* glücklichem Ausdruck *grundständig in den Naturwissenschaften, endständig in den Geisteswissenschaften* bezeichnet werden muß. Die biologische Gemeinschaft, der wir angehören, ist nun eben eine Tatsache, und zwar eine Tatsache mit psychohygienischen Folgerungen. Es ist, die Tatsächlichkeit der biologischen Gemeinschaft vorausgesetzt, gleichbedeutend, ob ich sage: „Wenn der Mensch seinen Nächsten nicht liebt, gerät er in Gefahr, sich selbst auszurotten“ oder ob ich den Satz als Sollsatz ausspreche: „Du sollst deinen Nächsten lieben.“

Es war *Erwin Wexberg*, der auf dies alles längst hingewiesen hat:

„Als den Tag der Geburt der Individualpsychologie betrachte ich den Tag, an welchem der Begriff des Gemeinschaftsgefühls in das Zentrum des Systems rückte. Es gab damals einige um *Adler*, die den Kopf schüttelten und Bedenken erhoben gegen eine Wendung, die aus einer deskriptiven eine normative Wissenschaft zu machen, ein ethisches Prinzip ein-

zuführen schien. Das Mißverständnis stellte sich bald heraus. Mit Ethik hat das Gemeinschaftsgefühl *nichts* zu tun. Aber gerade in der Konzeption dieses aller Logik vorausgehenden Begriffs liegt revolutionäre Neuheit. Für *Adler* ist das Gemeinschaftsgefühl eine biologische Tatsache, nicht eine ideale Forderung, kein Gebot der Nächstenliebe, überhaupt kein „Du sollst“. Er weist nicht nach, daß das Gemeinschaftsgefühl sein soll, sondern daß es ist, auch, wenn man es nicht sehen will, auch, wenn man es nicht empfindet. Bis zu *Adler* bestand das Material der psychologischen Beobachtung in den phänomenologischen Gegebenheiten, in den Gedanken, Gefühlen, in den Strebungen als subjektiven Erlebnisweisen und soziologische Momente spielten innerhalb dieser Betrachtungsweise immer nur als Erlebnisweisen des Einzelmenschen ihre Rolle, nicht als ein außerhalb des Ich Liegendes. Die Individualpsychologie hat hier eine Umkehrung vorgenommen. Das bisher allein gültige Reale, das subjektiv Gegebene, wird von ihr unter dem Gesichtspunkt der Fiktion betrachtet. Damit ist über ihren Realitätswert nichts präjudiziert. Was das Erlebte außerdem noch sei, ist für die individualpsychologische Fragestellung transzendent.“

Daß dieser biologische Gemeinschaftsansatz zu einer großen idealen, aufgegebenen Gemeinschaft werden soll, ist eine weitere Sache.

Die Individualpsychologie ist in der Tat die Lehre von der realen Existenz der menschlichen Gemeinschaft.

Von der realen Existenz: Die Realität dieser Existenz erweist sich nach der Meinung der Individualpsychologie darin, daß das, was sich dieser Gemeinschaft nicht innerlich einfügt, zum Untergang bestimmt ist.

Zur Individualpsychologie wird diese Lehre erst da, wo sie den Einzelnen vor allem unter dem Gesichtspunkt seiner Einfügedynamik in die Gemeinschaft betrachtet.

In der Tat hat *Adler* den Versuch unternommen, in vier Typen die Einfügedynamiken fürs Größte zu kennzeichnen:

Dem ersten Typus entsprechen die Menschen, welche ihre Erfolge auf einer parasitären Linie suchen. Sie lehnen sich auf andere und weisen es zurück, ihre eigenen Verbindlichkeiten gegenüber dem Leben einzulösen.

Dem zweiten Typus gehören jene an, welche über andere herrschen und als Diktatoren leben wollen.

Zum dritten Typus zählen solche, welche gleicherweise zurücktreten von ihren Verpflichtungen und von den übrigen Menschen. Manchmal beenden sie beide Beziehungen durch Selbstmord.

Dem vierten Typus sind jene zugeordnet, die die Kooperation mit anderen annehmen und sie in sozialem Sinne durchführen.

*Adler* gab als gemeinsame Erlösung für die drei falschen Formen an: Wirkliches Verstehen und Praxis des sozialen Interesses. Das Gesetz des sozialen Interesses nannte er schlicht die Nächstenliebe. Die Nächstenliebe war der eigentliche Inhalt seiner ganzen Lehre. In ihr erblickte er die einzig wirksame Kur für jede Art von Neurose und Kriminalität (Nach *Phyllis Bottome*).

Freilich, die Nächstenliebe ist leichter befohlen als gelernt. Nächstenliebe ist nach *Adler* eine Kunst. Sonach sind die Charaktere der Menschen im Grunde Charaktere als Schüler in der großen Schule der Nächstenliebe. Daß da viele ewige Repetenten sind, liefert reichstes Studienmaterial. *Adler*

hat mit seinem Gesichtspunkt eine wahrhaft revolutionäre Tat in die Psychologie gebracht.

Gibt die Individualpsychologie *in ihrem Ansatz* die Gesetzmäßigkeit wieder, welche der Erhaltung und zunächst natürlich dem Werden der Persönlichkeit zugrunde liegt, wie wir sie den drei Sätzen von *W. Stern* nachformuliert haben:

1. Erhaltung des Objektes im Wechsel der Umgebung, um das Objekt handhaben, mit ihm umgehen zu können.

2. Erhaltung des Subjektes in seinem optimalen Selbstwerverleben im Wechsel der Beeinträchtigungen.

3. Das Gesetz der Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen, Erhaltung der sinnvollen Relation zwischen Subjekt und Objekt — so dürfen wir es vielleicht wagen, auch eine Art von Gesetzmäßigkeit in der Erhaltung der Gemeinschaftsobjektivität zu formulieren:

Das Bewußtsein arbeitet so, daß

1. sich das Individuum der Gemeinschaft gegenüber irgendwie verpflichtet fühlt. Durch die Erhaltung der *Verantwortlichkeit* wird das Objekt der Gemeinschaft, der Einzelmensch, immer der Verwendung, dem Einflusse der Gemeinschaft als einer übergeordneten Instanz zugänglich erhalten.

2. Daß die Gemeinschaft stets ihres optimalen Selbstwerverlebens bewußt bleibe, so daß das Einswerden mit der Gemeinschaft wertsteigernd erlebt wird: Ich nenne dies die *Erhaltung der Attraktion*.

3. Daß die Beziehung der Gemeinschaft zum Individuum von der Gemeinschaft aus stets als eine sinnvolle erlebt wird: Der Gesichtspunkt der Integration ist stets richtig. Differenzierung, Abspaltung kann nur in Hinblick auf eine höhere Gemeinschaft sinnvoll erlebt werden: *Erhaltung der Beziehung* zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft im Wechsel der Gemeinschaftsformen.

So könnte man sich die Repräsentanz der Gemeinschaft im Einzelnen denken. Immer ist die Entfernung von der Gemeinschaft ein das Individuum schädigender Vorgang. Das Bewußtsein läßt eine solche Entfernung nicht zu, ohne sich selbst zu schaden.

Für den Menschen tritt die Aufgabe, das individuelle mit dem gemeinschaftlichen Interesse in Konvergenz zu bringen, in dreifacher Weise entgegen: in den drei Lebensfragen:

1. In der Frage des Berufes, 2. der Gemeinschaft im gesellschaftlichen Sinn, 3. in der Frage der monogamen Ehe.

Die Frage des Berufes lösen wohl noch die meisten Menschen irgendwie. Hier ist die Notwendigkeit so groß, daß nur vereinzelt — außer den großen Ausbeutern — sich eine Entziehung leisten können. Freilich die Art, wie der einzelne in der Arbeit steht, und wie die Arbeit selbst organisiert ist, läßt das meiste noch als Zukunftsaufgabe offen.

Die Frage der Gemeinschaft in gesellschaftlichem Sinne steht vor der gesamten Menschheit als eine drohende Sphinx: der soziale Umbau ist un-



vermeidlich und wird durch die Einbeziehung individualpsychologischer Erfahrungen wohl um vieles erleichtert, humanisiert werden können.

Am dürftigsten sind die gelungenen Lösungen des Eheproblems. Hier ist fast alles noch Neuland. Was hier getan werden kann, ist vor allem frühzeitiges Erfassen der Kinder, wird doch nach den übereinstimmenden Berichten der Tiefenpsychologien der Lebensstil gerade in den allerersten Jahren des Lebens geformt. Die Schule kommt meist schon viel, viel zu spät. Die Individualpsychologie kann mit einer gewissen Befriedigung auf ein Netz von Beratungsstellen hinweisen, das sie reaktiviert. Von diesen Stellen aus müßte ein Strom von Einsicht über das Land fließen. Nur wenn die Eltern womöglich schon selbst noch als Kinder zur Einsicht in die Zusammenhänge erzogen worden sind, ist Aussicht auf Besserung.

Zunächst will es die Welt noch gar nicht wahr haben, daß das Leben voller, schöner, erhabener sein könnte, ohne den Machtrausch der einzelnen. Es sind, wie schon *Meister Eckhart* gesagt hat, zuviel der Lehrmeister, und zu wenig der Lebemeister. Und *Pestalozzi* hat das große Wort geprägt: „Der Mensch möchte wohl gut sein, man muß es ihm nur auch möglich machen.“ — Das wird wohl nur dann sein können, wenn man nicht alles von den Institutionen erwartet, sondern mehr von der Einsicht und vom Menschen, mehr von der Weisheit als von der Wissenschaft. Leben muß wieder als Freude gesehen werden.

Die Individualpsychologie steht da — eine weitgeschwungene Brücke von Mensch zu Mensch, von Gruppe zu Gruppe, von der Vergangenheit zur Zukunft. Die individualpsychologische Wissenschaft desillusioniert die Machtillusionen — nicht, indem sie den einen nur den Himmel verspricht, den anderen aber die Erde zuweist, sondern indem sie den Menschen an ihren eigenen neurotischen Leiden die Krise der Zeit demonstriert und beiden Gruppen ein schöneres Leben schon auf dieser Erde zu eröffnen weiß. Sie tritt nur mit dem Anspruch auf, als Führerin zu einem hygienischen Gemeinschaftsleben gehört zu werden.

Sowenig Epidemien notwendig sind, sowenig ist die Epidemie der seelischen Vergewaltigung notwendig, die unsere schöne Erde zu einer Stätte stetiger Angst macht. Schöne Worte sind auch notwendig, um die Menschen besinnlich zu machen, und weiterzudrängen, vor allem aber handelt es sich, Menschen zu formen, welche sich von den Machtträumen vergangener Generationen loszusagen vermögen. Man sollte doch endlich den Unterschied erkennen, der zwischen religiöser Predigt, moralischem Appell einerseits, und einer analytisch orientierten Erziehung, bzw. Psychagogie und Psychotherapie besteht! Der Einwand, daß die Menschen trotz der Predigten und trotz der Moralen noch immer die nämliche Bestialität, Herrschsucht, Habgier, das Mißtrauen und die Angst in sich trügen, verkennet die eine Tatsache, daß es bis zum Auftreten der Tiefenpsychologie *Freuds* keine irgendwie geordnete Wissenschaft von den Tiefen der Seele gegeben hat — abgesehen von den mehr religiös dogmatisch als psychologisch orientierten Schriften mystisch gerichteter Beobachter. Nun

aber ist die Zeit gekommen, da auch die Technik des sozialen Zusammenlebens anders als mit Galgen und Zuchthaus geregelt werden könnte. Dies ist wohl das Zentralproblem. *Adler* hat oft gesagt, man müsse in der Erziehung die Worte „müssen“ und „sollen“ durch das Wort „dürfen“ ersetzen. Es handelt sich dabei nicht um ein pädagogisches Mätzchen, sondern um weit mehr. Es gilt, das Glück des gemeinsamen Lebens erst zu entdecken, dem Kinde und dem Patienten bei dieser Entdeckungsfahrt zu helfen: ja, darum, sich selbst erst zu helfen, im gemeinschaftlichen Tun das Glück zu erleben. Daß Geben seliger ist denn Nehmen, diese alte Erkenntnis einzelner, müßte erst wiederentdeckt werden. Der Weg hiezu ist von *Adler* genannt worden: *Er führt von der Eitelkeit weg zur Nächstenliebe*. *Adler* hat gemeinsam mit seinem Schüler und Freund *Karl Nowotny* eine Psychotherapie in den Grundzügen entwickelt, in der man diesen Weg selbst wieder entdecken kann. Das Allerwesentlichste zum Glück aber scheint *das Erlebnis des Mutes* zu sein. Sich als mutig zu erleben, macht froh. Der mutige Mensch ist auch immer gemeinschaftsfreudig; denn in der Gemeinschaft erlebt er ja seinen Mut erst richtig. Der mutige Mensch steuert in die Zukunft, es entfällt sein Anklammern an sich selbst. Dem mutigen Menschen wird die eigene Welt zu einem Kosmos. In ihm ist alle Welt und er lebt in aller Welt. Der mutige Mensch kann auf Eitelkeit verzichten; denn ihm ist alles gegeben in der Hoffnung. Ihn drängt es zur Nächstenliebe, denn er möchte sein eigenes, in die Zukunft offenes Glück mit vollen Händen aussäen. Es ist ein Glück der Beglückung. *Nietzsche* hat in seinen „Visionen vom Übermenschen“ dieses Glück ebenso im Auge gehabt, wie alle, die ein Zipfelchen wirklichen Glückes je erhascht haben. Dieses Glück ist das Glück des Kindes, das in einer stets reicher und größer werdenden Welt vorwärtsschreitet; dem die Schöpfung im Morgenrot des ersten Schöpfungstages erscheint. Von hier aus gesehen wird das Ich zu einem Asyl der Ängstlichen und Enttäuschten. Wenn *Freud* das Ich die Stätte der Angst nennt, so hat er damit wirklich das Tiefste am Ich getroffen. Der Mutige wohnt nicht im Ich, er wandert in die morgendliche Welt hinein; er ist wie eine Blume, die sich in ihrer Schönheit verschenken möchte.

Die Brücke zwischen der Erde der Subjektivitätserhaltung und dem Himmel des gemeinschaftsfrohen Lebens ist — das Glück des Mutes.

#### Summary.

The author gives an outline of *Alfred Adler's* teaching, stressing two aspects: 1) The study of the individual as such whose mind works in the way of preserving his own personality in all his experiences. 2) The reality of community. He proves that this teaching becomes Individual-Psychology only if considered from the point of view of a dynamic integration into community. In analogy to the three principles of the preservation of consciousness (Erhaltung des Bewußtseins, *Stern*), the author shows that there is a certain law in the preservation of the objectivity of community. — The mind works in such a way that 1) the individual feels somehow responsible towards community, 2) that the com-

munity remains conscious of its own importance for the individual, so that "to belong" enhances the individual personality, 3) that community itself experiences its relation with the individual as something meaningful.

### Résumé.

L'auteur donne un résumé de la psychologie adlérienne; 1<sup>o</sup>) elle considère l'individu comme un être poursuivant sciemment le but de garder l'aptitude de vivre sa vie conforme à sa personnalité. 2<sup>o</sup>) elle soutient l'idée de l'existence effective de la communauté. Cette psychologie, selon l'avis de l'auteur, se constitue en véritable psychologie individuelle comparée au moment où elle examine la dynamique avec laquelle l'individu réalise son incorporation dans la communauté. Analogue aux trois sentences de la conservation de la conscience (*Stern*) l'auteur fixe trois lois, destinées à conserver l'objectivité de la communauté. 1<sup>o</sup>) L'individu doit reconnaître sa responsabilité envers la communauté. 2<sup>o</sup>) La communauté ne doit jamais perdre de vue la valeur qui lui est propre de sorte que chaque individu éprouve son incorporation dans la communauté comme un procédé augmentant sa valeur. 3<sup>o</sup>) La relation entre la communauté et l'individu doit être judicieuse.

## The Immediate Purpose of Children's Mis-behavior, its Recognition and Correction.

By RUDOLF DREIKURS, M. D.

Professor of Psychiatry, Chicago Medical School.

Lecturer in Education, Northwestern University.

Every action of a child has a purpose. His basic aim is to become a part of the group. A well behaved and well adjusted child has found his way toward social acceptance by conforming with the rules governing the group and by making useful contributions. But even the child who misbehaves and defies the requirements and needs of the situation still believes that his actions will give him social status. He may try to get attention or attempt to prove his power, or he may seek revenge or display his deficiency in order to get special service or exemption. Whichever of these four goals he adopts, his behavior is based on his conviction that only in this way can he function within the group. His goal may occasionally vary with circumstances; he may act to attract attention at one moment, and assert his power or seek revenge at another. He may also attain his goal by different techniques; therefore, the same behavior pattern can be used for different purposes. Its dynamics can be generally recognized by the effects which it has on others and by the impulsive reaction of the adults. Whatever one is inclined to do to the child when he misbehaves is generally identical with the child's expectation. Be it attention, contest for power, mutual retaliation and revenge or exasperation and despair on the part of the parents and teachers, it always reflects the goal of the child.



*The attention getting mechanism* (AGM.) is operative in most young children. Its predominance is the result of the method in which children are brought up in our culture. When young, they have very few opportunities to establish their social position through useful contribution. Whatever has to be done for the welfare of the family is done by older siblings or adults. This leaves only one way for a young child to feel a part of his family group. Prevented from gaining status through his own constructive contributions, he can gain it only through a recognition of his value by the others. As a result, the child seeks constant proof of his acceptance through gifts, demonstrations of affection, or at least, through attention. As none of these increases his own feeling of strength, self-reliance and self-confidence, the child requires constant new proof lest he feel lost and rejected. He will try, first, to get results through socially acceptable and pleasant means, like his charm, cuteness, cleverness, bright remarks and the like. However, he may discover that these methods are no longer sufficiently effective. Such shattering discoveries are generally made when a younger sibling is born, who steals the show, or when the adults expect the child to give up his "childish" behavior as he grows up and the same "adorable" qualities are no longer regarded as proper. Sometimes the child overdoes his demands, particularly when the adults begin to make demands on him. At any rate, whenever the pleasant methods fail, the child will try any other conceivable method to put others into his service or to get attention. Unpleasant byproducts, like humiliation, punishment, or even physical pain, do not matter as long as his main purpose is achieved. Children prefer being beaten to being ignored. Being ignored or treated with indifference is interpreted as real rejection, as being excluded.

Efforts to "control" the child lead to a deadlock in a struggle between child and adults for *power and superiority*. The child tries to prove to them that he can do what he wants and refuses to do what he ought to. No final victory of parents or teachers will be possible. In most instances the child will win out, because he has more imagination, is more resourceful in his methods, knows better how to get by, and is not restricted in his fighting methods by any sense of responsibility or moral obligation. The few times the parents are able to score a victory and overpower the child will make him only more convinced of the value of power and more determined to strike back the next time with stronger methods.

This battle between parents and child for power and domination may reach a point where the parents try every conceivable means to subjugate the culprit. The mutual antagonism and hatred may become so strong that each party has only one desire: retaliation, to *revenge* his own feeling of being hurt. The child no longer hopes merely for attention or even power, he feels completely ostracized and disliked, and can see his place in the group only by his success in making himself hated. Children of this type are most violent and vicious. They know where it

hurts most and take advantage of the vulnerability of their opponents. They regard it as a triumph when they are considered horrible; since that is the only triumph they can obtain, it is the only one they seek.

A child who is passive, or whose antagonism is successfully beaten down, may be discouraged to such an extent that he cannot hope for any significance whatsoever. He expects only defeat and failure and stops trying. He hides himself behind his real or imagined inferiority and deficiency. He uses his inability, which he exaggerates and openly displays, as a protection so that nothing should be required or expected of him. By avoiding participation or contribution, he tries to preclude more humiliating and embarrassing experiences.

In pursuing one or more of these goals, maladjusted children may be either active or passive, and may — as in the case of attention getting — use constructive or destructive methods. Only if the child feels accepted may he use constructive methods; antagonism is always expressed in destructive acts. On the other hand, activity and passivity depend on the amount of self-confidence and basic courage which a child has. This basic pattern of activity or passivity is one of the first established in early infancy and is most difficult to change. It implies a basic evaluation which the infant makes of himself in regard to life. It might be possible that prenatal experiences and very early training may be responsible for it. Later discouragement may move the child down the ladder of antagonism and rebellion; but the basic degree of activity remains unchanged.

The two pairs of factors lead to four types of behavior patterns.

1. Active-constructive
2. Active-destructive
3. Passive-constructive
4. Passive-destructive

A few characteristic behavior patterns so often found in school children may serve as examples for these four basic patterns: Active-constructive behavior is the extreme ambition of the first in the class, the helpfulness exhibited by the "teacher's pet." Active-destructive is the clown, the bully, the impertinent and defiant rebel. Passive-constructive are the children who with their charm and adoration manage to receive special attention and favor, without doing anything themselves. Passive-destructive is laziness and stubbornness.

As seen in table 1., attention getting (goal 1) is the only goal which is achieved by all four behavior patterns. Power (goal 2) or revenge (goal 3) are obtained mainly through active and passive destructive methods. (Power and revenge through "good deeds" is possible, but rare in children). The display of inadequacy (goal 4) can naturally only use passive destructive methods.

The most frequent deterioriating sequence is from active-constructive AGM. to active-destructive AGM. to active-destructive power to active-destructive revenge. Another frequent line goes from passive-constructive AGM. to passive-destructive AGM. to display of inability; in most cases the development goes through a passive demonstration of power, but not so frequently through passive revenge, which we call "violent passivity." Sometimes a passive-constructive behavior can turn directly to the open display of inability (goal 4). Improvement does not follow the same lines. Even a revengeful child, who presents generally the most disturbed behavior patterns can become adequately adjusted if he can be convinced that he is liked and can be useful.





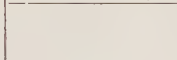
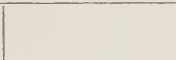


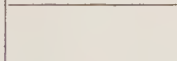
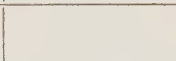

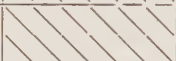
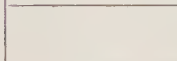
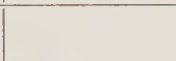


↓ Social discour- agement	→ Diminished Social Interest				
	Useful		Useless		
	act. constr.	pass. constr.	act. destr.	pass. destr.	
					A. G. M.
					Power
					Revenge
					Assumed Disability

Table 1.

The relationship between the life style and the prevalent goals shall be described through the example of two of the most frequently found patterns. A child who thinks he must be first to have any place in the group, let us say because he was dethroned and tried to maintain his superiority over his dangerous rival, can try to establish his superiority first through an active-constructive AGM. If this avenue is blocked he may try to steal his attention from his competing sibling by being tough and/or silly, clowning, etc. These are active-destructive methods of attention getting. This may turn then to an exhibition of destructive power. Still he can be first in being bad. And if he turns to revenge, he may still want to be the first in viciousness, and succeed in his effort.

On the other hand, a child who considers his only chance to find his place in the group through being served by others, perhaps because he was an only and youngest, or/and a sickly child may first succeed through a passive-constructive AGM., being cute and a clinging vine. If these methods fail to work he may become destructive to gain attention and service. Even his passively destructive behavior may help him to prove his power by forcing others to be occupied with him, to coax and help him. Revengeful violent passivity or display of his utter inadequacy and feebleness may equally get him service and attention, although the methods used in each case may vary. Again, the rehabilitation does not



necessarily retrace this development step by step. Through proper encouragement he may become completely cooperative without demanding special attention or service.

Another example may illustrate the different purposes that may be served by the same overt behavior. A child does inadequate homework. This can be the result of his desire for attention. Unless mother sits down with him he won't work. One can clearly see that the advice to parents to study with their children is ill-advised. First of all, the parents, through their faulty training methods, had induced the bad working habits of the child. There is no reason to assume that their faulty approaches will improve the condition now. But furthermore, getting attention, the mistaken goal of the child, becomes only more fixed when parents are forced into further service to him just because the teacher has not found efficient methods of reconditioning him. — Or the child may want to show his power by refusing to do his work. A teacher once asked, "How is it possible for a boy to come each day to school, to sit in the first row with a smile and, when asked for his homework, to tell me beamingly, that he has not done it? And I can get angry and punish him and use any means I have — and still he won't do any work." This teacher fails to realize that her approach gives the child all the satisfaction he wants. The more determined she is to make the pupil work, the more determined he becomes in refusing to do so. — The revengeful child will not only refuse to work, but may even succeed in finding means and ways to exhibit refusal in the most obnoxious way. He may use lurid or offensive words, or other means of hurting the feelings of his opponents. In addition to these diverse motives behind inadequate school work, a great number of children fail to do their work simply because they are discouraged and see no reason for trying, as they do not hope to succeed anyhow. They do not demand special attention, nor do they show their power, nor do they offend — they avoid exposing themselves to open failure by simply not doing anything. An ignorant teacher may push them into a contest for power if she presses them hard enough instead of helping them out of their discouragement.

Correct evaluation of each goal requires careful observation and experience. The educator is advised to consider the various possible goals of each child as a working-hypothesis first and see how far the various acts and the conduct of the child fit into the presumed pattern.

The *attention getting mechanism* (AGM.) characterizes the behavior of many young children. Cultural patterns induce girls to maintain it in later years. The teacher is inclined to recognize the AGM. mainly if it employs destructive means. *The constructive* methods of attention getting are often not recognised for what they are, and actually fostered and commended. Especially are the *active-constructive* AGM's highly over-rated. They are the answer to a teacher's prayer. A child who tries to excel and to gain his status through approval, admiration and praise, seems to

be the ideal student. However, his goal is unmistakably self-elevation, not cooperation. Such children often fail miserably in life when they do not receive praise and recognition, because actually they are self-centered and working only for their own aggrandizement. They cannot cooperate if they do not shine. Most teachers succumb to their tricks, and thereby prepare difficulties for the next teacher who may not respond so favorably. The present system of grading pupils intensifies — or even inaugurates — such mistaken concepts of participation. The over-ambition instilled in children easily becomes a handicap when the child meets a situation where he must take his part without any chance to excel. He then either loses interest and withdraws entirely from participation or becomes tense, anxious and ineffectual. If he has no opportunity to excel anywhere, then he may turn to destructive methods of attention getting, especially during his first years of school. A competitive spirit in school fosters the idea that one studies mainly for marks. A competitive society reveres those who succeed in their self-evaluation, and fills its mental hospitals and jails with those who do not succeed. The teacher is in a position to stimulate or to discourage in children such mistaken concepts of the meaning of social living.

The *passive-constructive* AGM. is even more detrimental in the development of personality and is usually overlooked entirely. Such children become teacher's pets. Their charm and dependence flatter the teacher's ego. They always do exactly as they are told, tempting the teacher for special attention and help in a most pleasant way. They adore, worship, praise — but have little initiative of their own. Because they are so pleasant, nobody bothers to change them. Their discouragement, which is the basis for their passivity, does not become apparent, at least as long as they can gain attention without irritating through their passivity. They are much more discouraged than children who use active-destructive methods to gain attention. The latter can be easily induced to use constructive methods, if such channels are opened to them; while it is very difficult to change a passive child into an active one.

The *destructive* AGM's are easily recognized, and, nevertheless, most teachers succumb to them. Most frequent methods used by *active* children are noisiness, restlessness, chattering, talking out of turn, wild tales, standing up, throwing things, and various forms of minor mischief. Although these children are *less* discouraged and maladjusted than both passive-constructive and passive-destructive ones, they cause more trouble to the rest of the group and are, therefore, often regarded as worse problems. Actually, a teacher who recognizes the desire of these children for recognition, and their ambition and vanity, can easily provide them with stimulations to excel in a positive way. But a teacher who is annoyed by them, who feels her authority threatened, who is frustrated in her desire to restore or maintain order and conformity, may easily push them into a contest for power, in which the children are no longer inter-

ested in getting attention, but meet power with power. Because this switch from one goal to the other may occur so easily, teachers often fail to distinguish between an active-destructive AGM. and a more anti-social intention, such as the seeking of power or revenge.

The *passive-destructive* AGM. must be distinguished from the goal of displaying deficiencies as an alibi. In the stage of seeking attention, the child is slow or helpless only for the purpose of getting attention and service. Some reading problems are based on the child's desire to have others read to him (mother, aunt older sister, etc.). Slowness is a very effective means of keeping others busy. So are untidiness, clumsiness and helplessness. Laziness generally has its origin in a passive-destructive AGM. The teacher must be careful in dealing with these children lest she discourage them with her criticism in such a way that the child completely loses confidence in his own ability, he then may progress to goal four, using his firm belief in his inability as an alibi, as an escape from any performance where his deficiency may become obvious.

Children who are exposed to criticism, humiliation and pressure, learn soon to fight effectively against the means of oppression. They expect and therefore provoke pressure, and respond violently to the slightest pressure put on them. Scholastically they refuse to do their work and disregard order and discipline in their working habits as well as in their behavior. Spelling difficulties are often based on this disregard of order. The child rebels against any pressure, even against the conventions of spelling. They write as they please, and therefore spell a word as the spirit moves them. Only when they meet with constant criticism may they eventually get so discouraged that they do no longer even try to spell correctly. Their disregard of order may have started originally merely by their being spoiled by their parents. They were given the "right" to do as they please. Only later on, when efforts were made to force them into compliance. did the contest for power fully develop.

The most outstanding sign of the drive for power is the aggressiveness of such children. They do not respect order and discipline, defy authority, and tend to be truant. They are often insolent and impudent and challenge the teacher's authority. Socially they may be bullies, gang leaders or lone wolves. They generally are vain and often can be swayed by an appeal to their power and superiority. They are generally over-ambitious, with a distorted direction toward the useless side of life.

Under the present conditions of education it is no wonder that this contest for power ist most frequently found during puberty. By this time the pressure of parents and teachers has generally reached the stage where the contest for power becomes almost inevitable. It finds its climax during these years when the young person seeks his place in society and finds all the avenues of social significance closed to him. His natural inclination to question all values handed down to him and to scrutinize standards and prescriptions. makes him a distressing challenge to any



educator who wants to show his moral or intellectual superiority. The fight becomes accute when the youngsters seek socially condemned methods to gain significance. Both sides become cruel to each other, and the children are easily pushed into relinquishing completely the values and prescriptions of adult society.

The most disturbing children are those who have given up any hope of being acceptable and accepted by adults. They feel—and most frequently are — disliked, abused and hurt. They do not realize that they themselves provoke such treatment because they anticipate it. They are the greatest problem, scholastically and in their behavior. They are violent and brutal or completely sullen and defiant. Although the only way of helping them is to convince them that they are liked, they make such efforts difficult and often impossible. They are too much hurt and cannot believe that anyone can really like and appreciate them. The only group to which they may feel belonging is their own gang. They are ostracized by the “good” children and can express their existence as part of a society only by hurting others. They are the group from which juvenile delinquents gain their leaders.

Juvenile delinquency, per se, is not at all limited to these types of children. The over-ambition of discouraged juveniles, their desire for easy significance, may move them to illegal and disorderly acts. Some infringements of law and decency occur in almost any child's life. But under the influence of devout enemies of society or when caught by legal authorities and classified as enemies of society, children may grow to believe that they have no longer any place among decent people. As long as criminal acts are regarded as expression of depravity and not seen as resulting from suffering and discouragement, parents, educators and authorities are inclined to push children with whom they feel unable to deal effectively into this category.

Children who display their inadequacy are discouraged to such a degree that they see no hope for success. Therefore, they make no longer any effort. Their discouragement may be so total that they actually become complete failures in everything. Or they may be only partially discouraged and constantly be deficient only in one or the other activity. Most failures in scholastic progress belong to this category. Very often the discouragement begins with the first formal instruction. First grade teachers have a tremendous responsibility. Especially spoiled children may have had no training for doing effective work. So much has been done for them that they cannot believe in their own ability to do anything by themselves. Whenever they encounter any difficulty, they are inclined to give up altogether. Or they may have been predisposed to such a defeatistic attitude by the accomplishments of the competing brother and sister. We often find a pseudo-feeble-mindedness when the next older or younger one is particularly brilliant and successful. The fallacy of their

own evaluation is often not recognized as such, even in a mental test, because they may perform as if they were really retarded.

Difficulties in reading or in spelling, which may originate as AGM, or a power contest, often lead to complete discouragement. It is futile to seek the cause in any physical abnormality. Difficulties in mathematics are most often found in spoiled children who have no selfconfidence and do not approach any problem with the necessary belief that they by themselves will be able to solve it. Inability to draw or lack of musical talent is also based entirely on discouragement, contrary to prevalent opinions. If a child has never learned to sing and then enters a group of children who can sing, he draws the conclusion of being different and less able than the others. On this basis he and the others become convinced of his lack of "ability". Or he may have formed such an opinion of himself in his comparison with a specially gifted sibling. One can safely say that the degree of efficiency does not indicate in any way the potentiality of a child.

We must keep always in mind the fact that a child who disturbs, who does not function, who does not work or behave well, does not know *why* he is acting as he does. It would be a mistake to assume that he does not *want* to do better; he cannot help himself, as he is not aware of the purposes which he pursues. That is why telling the child to behave differently is futile—he already knows he should do that. But telling him why he behaves in such a manner can be extremely helpful to him. Such discussions do not require much time. They can be arranged in short private conversations as well as in class discussions. However, a teacher who attempts to give this necessary service will have to learn the technique and particularly the precautions which have to be observed. Otherwise psychological discussions may even do harm.

First consideration should be given to the timing of such talks. They should never take place immediately after some misbehavior. At such time both child and teacher are excited, and any discussion implies reprimand, defense, friction. The second fundamental requirement is that these talks should always be unemotional and factual. If they imply the slightest criticism and reproach, they provoke only opposition and find deaf ears. Psychology can be a tool of greatest assistance, but also a weapon of tremendously destructive power. Psychology applied in a humiliating way can damage more than any physical abuse. In order to offer psychological interpretations the educator must be calm and friendly. No matter how correct a psychological interpretation may be, its effects are futile and harmful if it is given belligerently or at the wrong time. *The child must be willing to listen.*

Psychological *interpretation* should not be confused with attempts to "analyze", to pry into the unconscious, to dig into deeper sources of emotions. It is not the same as deep psychotherapy, which has to be reserved for child guidance work by psychiatrists and trained psychotherapists. The

interpretation of which we speak can be made by anyone who is working professionally with children. Psychotherapy examines and analyzes past developments, the formation of deep seated concepts, and of the life style of the child; interpretation, on the other hand, is concerned solely with present attitudes and immediate purposes.

An effective discussion with the child should not be concerned with *why* the child misbehaves or fails, why he acts as he does; it should lead to an explanation of the *purpose* for which he does it. This distinction between "why" and "for what purpose" may seem, superficially, to be insignificant. However, it implies the difference between emphasis on the *past* and on the *present* goals. There may be a thousand reasons which lead to the present attitude of the child. The untrained person, the educator who cannot have enough information about all the past influences in a child's life, can hardly make an accurate evaluation of all these factors. Furthermore, any reference to the past is psychologically insignificant for the child; there is nothing that he or anybody else can do about it. It is quite different with the evaluation of his present purposes. There is only one purpose which explains his present behavior. And intentions can be changed.

Also, the child responds differently to an explanation of *causes* than to an explanation of the *goals* of his actions. Reference to jealousy, insecurity, lack of self-confidence, feeling of being neglected, dominated or rejected, feelings of guilt or self-pity, regardless of how accurate they may be in explaining the child's behavior, are accepted by the child at best with friendly indifference. It tells a child only what he is and may have the effect of discouraging him further. His reaction is quite different when he is made aware of what he *wants*: to get attention, to show his superiority, to be the big boss, to demonstrate his power, to get special service or consideration, to get even or to punish others. Such interpretations of his true intentions evoke an immediate and characteristic reaction if they are correct. This automatic reaction consists of a "*Recognition Reflex*" which is a roguish smile and a peculiar twinkle of the eyes. The child need not say one word, or he may even say "no", but his facial expression gives him away. The Recognition Reflex is a safeguard against a wrong interpretation of the child's intentions; therefore, psychological discussions, carried on in this fashion, have no danger of influencing the child in a wrong way.

Proper disclosures must avoid any definite statement. Telling the child his goals directly is a mistake, even if the teacher is correct in her assumption. It is not conducive to acceptance by the child. The child feels "caught"; he may resent such information which sounds almost like an accusation, even if the teacher maintains a friendly tone. An interpretation should always be preceded by questioning the child whether he would like to know why he is doing or not doing certain things. (In speaking with a child, the terms "why" and "what for" can be used inter-



changeably so long as the teacher is fully aware that she is discussing only purposes.) After the child agrees to such a discussion, the teacher may offer her interpretation in a rather vague and indefinite way. "I wonder whether you don't want to . . . ?" "I have the impression that you want to . . ." Such discussions can never do any harm. If the teacher is on the wrong track, she merely does not get any reaction. Then she can make another conjecture, and the child's reaction will indicate which one was correct.

After the goal is established, future discussions may be devoted toward other possibilities for obtaining a place in the group. The teacher may talk with the child about the factors which may have influenced him in forming his intentions and attitudes. This is the place where the teacher may have to listen more than she talks, in order to see and understand the child's side of the story. There is always a good reason why he interpreted a situation in this particular way, even though the interpretation may be incorrect, based on a faulty evaluation of facts. The child may feel disliked when actually he is not disliked at all; he may feel stupid, inadequate, endangered, without having any justification in fact. It is not important for his actions whether his interpretation is correct or not; but it is important what he feels about the situation. Before she can successfully correct his misinterpretation, the teacher must first show her understanding and sympathy for the child's feelings and attitudes. A few minutes with the child before, between, or after school periods may permit her to establish personal contact, gain insight into the child's problems and help him toward solutions.

In dealing with the individual child, the teacher must be careful not to help the child to obtain the goals which he expresses through his disturbing or inadequate behavior. A trained teacher should know each child well enough to have a fair idea about his individual goals, whether he wants to get attention, show his power, or whatever it may be. As we have seen, when there is any doubt about a child's goal in acting improperly, the teacher can find a helpful guide in watching herself in her reaction to his behavior. Whatever she feels impelled to do, corresponds with the child's intention. If she impulsively wants to *remind* him what to do and not to do, then he probably just was seeking attention. If she feels angry and compelled to *suppress* him and exert her own power and superiority, then the child probably was provoking a contest for power. If she feels deeply annoyed and *hurt* to the point of anger and retaliation, then the child probably was trying to hurt her. If she feels *frustrated* in her efforts to make a child perform or improve, then the child probably felt the same hopeless frustration and was successful in displaying his deficiency. One general principle should be always kept in mind: never fall for the child's provocation'. Otherwise, the teacher plays into the child's hands and justifies his belief that his methods are effective. It is good advice never to do what the child expects; this means, never following

one's first impulse, but doing something different. Such a procedure is particularly helpful if a teacher does not know what to do with a child. Then she can simply watch herself and see what she is first inclined to do — and do something else.

The most frequent classroom disturbance is caused by children who seek undue attention. That is the goal most often underlying such disturbances as laughing, clowning, whispering, talking out of turn, and similar common disturbances. It is a mistake to assume that a child is unable to sit quietly. Any explanation resorting to the assumption of lack of energy or capacities, of "needs", of biological compulsions or whatever the prevailing fad may suggest is misleading. It overlooks the fact that each action of a child has a purpose. Unless the educator understands the psychological goal of the child, he can not comprehend his actions. Therefore, the educator should learn how to respond effectively to such signs of an AGM.

The simplest form of response is the giving of attention, but in a way which baffles the child and does not give him the desired satisfaction. It is difficult to make definite and concrete suggestions, as each educator must experiment, rely on his own resourcefulness and character, and establish his own technique. Very often it suffices to call a child by name but without any correction or instruction and just wait completely inactively until he responds. Humor helps a great deal. If a child whispers something to his neighbor in a disturbing way, it is permissible for the teacher to express her curiosity. She, too, would like to know what he is saying. If a child is inattentive, one may ask him what he thinks about the last remark made by the teacher or another child, as the case may be. In such a way the teacher draws the child's attention to the class procedure without mentioning his inattentiveness. If a child clowns, one can stop everything else and invite the class to watch him perform. Far from encouraging him, such action will inhibit him, especially when the element of contest for power is involved and the child expects to be stopped.

Similar actions can be combined with some psychological and direct interpretation to the child. A child who requires constant attention and thereby exerts considerable pressure on the teacher, may be approached between periods. The teacher may have a short conversation with him, asking him whether he knows why he behaves as he does. Of course, the child does not know. Then the teacher may cautiously ask him whether he would like to know the reason. The child probably will assent. And then comes the disclosure. "Could it be that you want me to be busy with you so that you won't be overlooked?" The Recognition Reflex will show the teacher whether she was right. Then she may proceed to make an agreement with the child as to how often during an hour he wants such special attention. "Are 10 times enough?" The child will hardly give an answer, or may even hink that it is too often (although actually he may do it many more times). Then the teacher may suggest, "Maybe we will

try 10 — or 5 — times?" The number depends on the intensity of the child's quest for attention. After this agreement has been reached, the teacher can respond to each disturbance of the child by merely counting, "Johnny, one." Such a procedure has been found very effective, although no method works every time and no child responds equally well to each method. The resourceful teacher will find many different means of devising situations by which the child can automatically realize the futility of his efforts and, therefore, change his goal of demanding attention.

As a general principle, in case of an AGM. a destructive method should be changed first to a constructive one, a passive to an active one, and finally the need for special attention may be dissolved altogether. In practice, this means that a child who tries to attract attention by destructive methods should be given opportunities to get special praise and recognition for *useful* efforts and accomplishments. This emphasis on his ability to find his place through constructive efforts will be effective only if at the same time any gratification which he might get through disturbing is eliminated. Unfortunately, most educators who try to correct the child are not aware that they actually satisfy his desires by making so much fuss over his disturbance. One must be careful not to fall into his trap and limit any special attention to the few opportunities where the child may get it on account of some — even slight — accomplishment. The passive child can be stimulated to more active behavior by similar procedures. Neglecting his efforts to get special consideration through his passivity regardless of how charming and flattering it may be, and deliberate encouragement and comment on any active effort, may induce him to adopt more adequate methods. — The last step is to induce the child's best efforts without any need for attention, praise or recognition.

Difficult as it is to resist the child's provocation when he seeks attention, it is even more difficult to restrain oneself when he strives for power; this challenge to the educator's own power implies a threat to his authority, his prestige. Concern with prestige, fortified by our cultural pattern of competition, is accentuated by the teacher's concern with her position in the classroom. She is afraid that her influence and control of other children may suffer if she permits one child to defy her power. For all these reasons, a great amount of courage and a high morale are required to resist the provocation of a power-driven child. But when a teacher is big enough to take such effronts of her pupil calmly in her stride, her authority and the respect of the other children will not decrease, but, on the contrary, increase greatly. Nothing is more pathetic than a teacher who attempts to impress a child with her own power and is necessarily and inevitably defeated in the futile effort.

Once the educator succeeds in developing an understanding attitude, free of inferiority feelings and concern with his prestige, he will find it amazingly easy to influence a child who seeks power. It is obvious to anyone who observes various teachers at work that a certain personality-



type has the greatest difficulties with this type of child, while another one has no complaints about the same child who is a terror in another class. The first teacher accepts the challenge, fights back, and is again and again defeated; the other one remains calm and composed and can win the child to cooperation. A power-driven child is always ambitious. Only, his ambition is directed exclusively at the defeat of the power of those who try to suppress him. This ambition can be redirected to more useful achievements. The relatively easy triumphs over authority can be replaced by the pride for accomplishments. An understanding teacher will provide the child with opportunities to experience his superiority in a useful way. This can be accomplished through help which the child can give to other children, be it in the form of physical protection of weaker ones, or of academic help to another child who happens to know less in a certain subject. Children who are concerned with their power grasp at any such opportunity. However the teacher must watch for two pit-falls which are almost unavoidable for such a child. First, he is inclined to abuse any power assigned to him. It would be a grave mistake to react to such abuses by taking the assignment away from the child. This would stop the constructive path on which teacher and child have embarked. The child needs supervision and information in the way to fulfill his assignment adequately. This difficulty is linked with a second factor which requires special consideration. While such a child may outwardly display high spirits, inflated self-esteem, and even a sense of superiority, he is actually deeply discouraged. His manifest behavior is merely a front to save his pride; he is like the child who whistles in the dark. It would be fatal to accept his overt behavior at its face value and to ignore the frightened child behind all the manifestations of an assumed grandeur. Trying to pull him down from his horse increases only his underlying sense of inferiority and futility. But a direct approach toward the soft kernel, through sympathy and understanding of his troubles and sufferings, opens the way to a good human relationship. This principle is particularly important in dealing with adolescents who are inclined to appear big in order to conceal how small they feel.

A child who feels compelled to show his power and superiority to save his pride is more willing to realize his mistaken aim if the teacher does not accept his challenge but openly admits that she has no power over him. This can be done without any loss of prestige on the part of the teacher. In a short personal conversation she can explain to the child that she does not intend to fight with him and to show him her power as she knows that he is in a position to defeat her. Such an approach usually disarms the child. Unless children have been already over-abused, they are as sensible and responsible as we let them be. An appeal to their intelligence, sympathy and assistance is usually more effective than any threat or display of authority, particularly if they learn to trust the educator's sincere desire to help them. The child would like to get out of

his predicament if he only knows how. We must constantly remind ourselves that a disturbing child is an unhappy one who needs encouragement, not humiliation. In the proper emotional climate, he and his teacher may reach some agreement as to how they can help each other in their difficult task. It is amazing how rarely children realize the predicament in which the teacher finds herself, exposed to so many pressures. Making the child feel that he has it in his power to help her in her difficult task, and in her responsibility to the class and to the school authorities, may give him also a sense of superiority and power, but in a constructive sense. If he displays his defiance openly in class, the teacher who has already put her cards on the table, can then again act in the similar way that was discussed in regard to AGM. She can respond to defiant behavior by referring to Johnny's attempt to show his power, stopping the class procedure and explaining in a matter of fact way that all have to acknowledge his superiority. There is no fun in showing power if nobody challenges it. Power is important only when it is contested, otherwise it becomes silly. And this demonstration of Johnny's useless power is a stimulation for his reconsideration of his position.

An excessive desire to demonstrate power may reach the point where the child aims at revenge and retaliation. Desire for power and for revenge can easily overlap. Dealing with a child bent on revenge is extremely difficult; it constitutes one of the most serious problems for a teacher. These children are almost unsusceptible to reason. Their behavior is based on a conviction that they are hopelessly disliked, rejected and have no place whatsoever within the social group. Efforts to convince them otherwise are met with deep distrust. Their agonizing experiences of the past prevent them from believing in friendship and kindness of others. The teacher needs a great deal of stamina to continue her efforts to convince the child that he can be and is — liked. Here the group can be of extraordinary help. Only too easily do the "good" pupils identify themselves with the teacher in a consolidated front against the troublemaker. And too often the teacher accepts this alliance readily because of her own insecurity in dealing with such a child. But intensifying the rift between the "good" pupils and the "bad" ones aggravates the problem instead of solving it. Group discussions can help to promote a mutual understanding and assistance. In private conversations the teacher may solicit the help of some pupil by asking him to take special interest in the "outcast", drawing him into the group, demonstrating appreciation and affection. In this way, it is often possible to build slowly a bridge to break down the hateful and, most of all, fearful barrier which such a child has put up between himself and society. Teacher and children must give each other moral support in this endeavor lest they become discouraged by the understandable resistance which such a child shows against friendliness and kindness.

The most important and frequent task for teachers is the overcoming of the child's discouragement in academic activities, where the child may

even display his deficiencies so that he may be excused from any further endeavor. It may require some fundamental changes in our educational system and in the philosophy of teaching before the failing student can be understood and helped. The present punitive approach will have to yield to one of encouragement. The mere logical and moral attitude will give way to a psychological understanding and evaluation. Instead of being concerned only with the quality of the child's performance, the teacher will have to consider relationships, attitudes and goals. It will be less important for her how a pupil acts as for what purpose he is doing it. Then even an excellent performance will be analyzed to see if its structure is faulty. If so, steps will be taken to correct it before any over-ambition or drive for attention leads to failure and conflict. But the main thing is that the deficiency will have to be handled in such a way that the present tendency to perpetuate or even increase it will be stopped. Then the teacher may become aware of her own contribution to the deterioration of the child's ability, which is a daily occurrence today.

It will then be recognized that his already devastating defeatism is only worsened by our present custom of giving poor marks, letting the child re-write a faulty paper, making him repeat a class he has failed, or subjecting him to other means of humiliation. As it is, most children have no difficulty in convincing the teacher that their own disbelief in themselves is accurate. The destructive powers of the child are only too rarely matched by constructive powers of the teacher as strong or even stronger. Instead of the educator's influencing the child, the child takes the lead in convincing the teacher of his inability. While he evokes attention, friendly or unfriendly, he is only pushed into deeper despair.

#### Zusammenfassung.

Ein Kind, das seinen Platz in der Gemeinschaft nicht durch nützliche Beitragsleistungen findet, wird versuchen, sich auf folgende Weise zur Gemeinschaft in Beziehung zu setzen: 1. indem es versucht, die *Aufmerksamkeit auf sich zu lenken* (attention getting mechanism = AGM.). 2. seine *Macht zu demonstrieren*. 3. indem es nach *Vergeltung* trachtet und 4. indem es eine *Unfähigkeit aufzeigt*, um seinen Aufgaben auszuweichen.

Ein Kind wird sich jener Technik bedienen, zu der die Umgebung reagiert. Dabei kann es sich dem Grade seines Selbstvertrauens entsprechend, *aktiv* oder *passiv* verhalten, *konstruktiv*, wenn es Anerkennung findet, *destruktiv*, wenn es abgelehnt wird. So ergeben sich vier Gruppen von Verhaltensweisen. Das häufigste Abgleiten ist das von der aktiv-konstruktiven AGM. zu der aktiv-destruktiven AGM., wie etwa das entthronte Kind, das immer der erste sein wollte, zu einem Wurstel wird, in der Folge destruktive Macht anwendet und zuletzt Vergeltung anstrebt. In einem anderen Fall kann der Weg vom passiv-konstruktiven AGM. zum passiv-destruktiven AGM. führen: wie etwa ein Kind, das nach Krankheit verzärtelt worden war, erst dann die passiv-destruktive AGM. wählt, wenn es auf der Linie des Passiv-Konstruktiven versagt, passiv-destruktiv den anderen seine Macht zu spüren gibt, indem es seine Umgebung okkupiert, und schließlich den Weg passiver Revanche wählt.

Kinder der passiv-konstruktiven Gruppe können leicht in Unfähigkeit zurücksinken. Auch Verweigerung der Aufgaben dient oft nur dazu, den Lehrer mit sich zu



beschäftigen. Der Erzieher soll die *verschiedenen möglichen Verhaltensweisen als Arbeits-hypothesen des Kindes* betrachten und sehen, inwieweit die verschiedenen Handlungen und die Haltungen mit dem *von ihm erwarteten Verhalten* übereinstimmen. Der Erzieher muß beachten, daß ein Kind sich des *Zweckes* seiner Verhaltensweisen *nicht bewußt* ist, weshalb auch Aufforderungen, sich zu ändern, wertlos sind. Wertvoll hingegen ist, dem Kind den Zweck seines Verhaltens einzeln oder in Klassenbesprechungen aufzuzeigen. Solche Diskussionen haben sich nicht mit der kausalen Begründung der Schwierigkeiten, sondern mit der finalen Zielsetzung des Kindes zu beschäftigen. *Falsch* wäre es, dem Kind direkt die *Absicht seines Verhaltens zuzusagen*: vielmehr soll es durch Fragen daraufgeführt werden.

Nachdem das Ziel aufgedeckt wurde, haben sich weitere Diskussionen mit den Möglichkeiten zu beschäftigen, eine nützliche Stellung in der Gemeinschaft zu beziehen, sowie die Faktoren zu erkennen, die das Kind bei seinen Absichten und Haltungen geformt haben. Schließlich muß der Lehrer bedacht sein, durch sein eigenes Verhalten nicht selbst die falsche Haltung des Zöglings zu stützen. Indem er seine eigene Reaktion zum Kinde prüft, kann er erraten, was des Kindes Absicht war.

Im weiteren werden Kunstgriffe angegeben, wie der Erzieher dem destruktiven AGM. begegnen kann. Durch geeignete Beeinflussung soll das Kind dahin gelangen, passive in aktive, destruktive in konstruktive Methoden zu ändern, bis es schließlich das Streben nach spezieller Anerkennung nicht mehr braucht. Dazu ist nötig, daß der Erzieher seine Aufmerksamkeit nur den Momenten zuwendet, wo das Kind eine, wenn auch nur geringe Leistung vollbracht hat. — Der Lehrer wird dem Zögling Gelegenheit geben, seine Überlegenheit auf nutzvollem Gebiete zu erfahren. Schließlich wird gezeigt, wie er ein Kind, das seine Macht zu demonstrieren sucht, auf einen produktiven Weg führt. Nach Revanche strebenden Kindern, — es sind solche, die sich von der Gemeinschaft ausgestoßen fühlen, — wird mit Hilfe der Gruppe wieder der Glaube an das Gute gegeben.

### Résumé.

L'enfant qui n'occupe pas sa place dans la communauté par une contribution utile cherchera à nouer des relations par les moyens suivants: 1. Il s'efforcera *d'attirer l'attention* (attention getting mechanism: AGM.). 2. Il *démontrera sa puissance*. 3. Il *usera de représailles*. 4. Il montrera *son insuffisance* pour ne pas être obligé de faire son devoir.

L'enfant se servira d'une technique lui assurant la réaction de son ambiance. Cette méthode sera *active*, si l'enfant a de la confiance en lui-même, *passive*, s'il en manque, *constructive*, si ses manifestations sont reconnues, *destructive*, si on les repousse. De la sorte, on peut distinguer 4 groupes de comportement. Le plus souvent l'enfant renonce à l'AGM. actif-constructif et se sert de l'AGM. actif-destructif. Tel l'enfant détrôné qui, tout d'abord, désire occuper partout le premier rang, mais, à la longue, prend les habitudes de polichinelle et, employant sa puissance destructive, finit par user de représailles. Il se peut aussi que l'AGM. passif-constructif change en AGM. passif-destructif. Ainsi un enfant gâté par suite d'une maladie choisira l'AGM. passif-destructif — après avoir subi une défaite sur la ligne passive-constructive — en faisant jouer sa puissance, en exigeant qu'on s'occupe de lui à tout instant et finalement par une vengeance passive.

Les enfants du groupe passif-constructif retombent facilement dans l'insuffisance. Souvent ils s'opposent à faire leurs devoirs pour la seule raison de forcer leur maître à s'occuper d'eux. *Les divers comportements dont l'enfant se sert doivent être considérés comme ses hypothèses de travail* et il faut que l'éducateur observe bien de quelle manière les actions de l'enfant correspondent au comportement supposé. En outre, l'éducateur doit se rappeler que l'enfant ignore le but de son comportement; c'est pourquoi il sera

infructueux d'engager l'enfant à changer son comportement, tandis qu'une discussion intime ou en classe lui révélera *le sens* de son attitude sans trop en relever la cause. *Il sera faux d'expliquer* à l'enfant le but de son comportement, il faudra le lui faire trouver par des questions.

D'autres discussions ouvriront à l'enfant les possibilités d'occuper une place utile dans la communauté et feront ressortir les motifs de ses actions. Il importe aussi que le maître ne soutienne pas par sa propre attitude le comportement de l'enfant. La manière par laquelle il réagit à l'action de l'enfant lui indiquera le but que celui-ci poursuit.

Puis suit une indication des procédés par lesquels le maître pourra combattre l'AGM, destructif. Par une influence respective l'enfant sera provoqué de changer sa passivité en activité, de se servir d'une méthode constructive et de renoncer à se voir reconnu. Pour atteindre ce but, l'éducateur ne doit s'occuper de l'enfant qu'au moment où l'enfant montre une disposition, même la plus futile, à une action productive, ce qui contribuera à lui faire comprendre l'utilité de ce qu'il fait. Finalement l'auteur donne un exemple où un enfant désireux de montrer sa puissance est dirigé à agir productivement. Les enfants qui se croient repoussés par la communauté cherchent à user de représailles; on leur rendra la confiance en leurs camarades par l'aide du groupe.

## Beziehung zwischen Lehrform und Disziplin.

Von Dr. FRIEDERIKE FRIEDMANN, Wien.

„Diese Lehrkraft versteht nichts von Disziplin; es geht drunter und drüber in ihrer Klasse.“

„Aber diese Lehrerin kommt glänzend mit den Kindern aus; man hört nicht einen Laut, wenn man an der Klasse vorüberkommt.“

„Er versteht es, die Buben zu halten!“

„Der Unterricht ist wirklich so anregend, daß alles mäuschenstill ist!“

„Die Kinder lachen oft und sind fröhlich.“

Solche Aussprüche kann man immer und immer wieder von den Leitern der Schulen hören. Wie ist es nun mit der Disziplin? Ist es wirklich so, daß darüber so viel gesprochen werden muß? Kann man wirklich als erste Beurteilung einer Unterrichtsstunde die Disziplin hervorheben? Worin besteht eigentlich ihr Wesen und ihre Beherrschung?

Disziplin — im Sinne der Schule — ist Ruhe und Ordnung in der Klasse, so daß der Lehrer unterrichten kann. Da aber zeigt sich schon ein Unterschied: will der Lehrer nur vortragen, so braucht er ungestörte Ruhe, d. h. nicht die geringste Störung während des Unterrichts, nur Antworten, wenn gefragt wird. Ob diese Ruhe nun mit Bewußtsein und aus Interesse gehalten wird oder nur oberflächlich ist, d. h., daß die Schüler anscheinend aufmerksam sind, sich aber mit anderen Dingen beschäftigen, ist für das Resultat Disziplin belanglos.

Diese äußere Disziplin ist eine Sache des Lehrers, der es versteht, die Kinder entweder durch autoritäre Einstellung mit Verbot und Befehl

zu regieren oder in ihnen eine besondere Zuneigung zu wecken und sie durch rein suggestive Kraft zur Erfüllung ihrer äußeren Pflichten zu veranlassen. Es sind die sogenannten „geborenen“ Lehrer, die in allen Fällen diese äußere Disziplin erzielen, unbeschadet dessen, welchen Gegenstand sie lehren, und wie sie ihn an die Kinder heranbringen.

Der Unterricht kann aber auch mit Selbsttätigkeit der Schüler arbeiten, wobei eine gewisse Bewegung in der Klasse herrschen muß, weil oft mehrere Schüler an dem gleichen Problem miteinander arbeiten müssen. Da ist häufig wenig Ruhe und Ordnung im gewöhnlichen Sinne vorhanden. Und doch können wir von einer Disziplin sprechen, die wir als die „innere Disziplin“ bezeichnen wollen. Die innere Disziplin ist eine Sache des Kindes, d. h. jedes Kind muß zu der Erkenntnis kommen, daß durch seine positive Einstellung zur Sache der Erfolg der Klasse bedingt ist. Natürlich ist da auch eine positive Einstellung zum Lehrer notwendig; denn wenn diese nicht vorhanden ist, wird die Selbstdisziplin des Kindes auf eine zu schwere Probe gestellt, da dann nicht nur sachliche, sondern auch persönliche Schwierigkeiten sich einstellen.

Die äußere Disziplin ist eine Notwendigkeit zu gedeihlichem Arbeiten; aber genügt sie, um eine Klasse nicht nur richtig zu lehren, sondern sie auch für die Zukunft richtig zu erziehen?

Dazu bedarf es vor allem, daß jedes Mitglied der Klassengemeinschaft innere Disziplin erwerbe. Was kann der Lehrer, ob Fach- oder Klassenlehrer, zur Erzielung dieser inneren Disziplin beitragen?

Er hat das Stoffliche in einer Form zu bringen, die die Schüler anregt, den Stoff zu verarbeiten, indem sie mitdenken und selbsttätig mitwirken (Arbeitsschule).

Hans ist ein sehr ruhiger Bub, er stört nicht; wenn es etwas zu schreiben gibt, braucht er aber lange, bis er sein Heft findet und beginnt erst, wenn die andern schon halb fertig sind. „Er ist sehr brav, aber sehr langsam“; das ist das Urteil seiner Lehrer. Derselbe Hans aber wird lebendig und flink, wenn es ein Wettspiel gibt. Im Englischunterricht z. B. sind rasch Wörter mit gleichen Anfangsbuchstaben zu finden, und — Hans beteiligt sich eifrig und findet die meisten Wörter.

Gretl sitzt in scheinbar aufmerksamer Stellung in ihrer Bank, weiß aber nie, wo man beim Lesen hält. Sie stört nicht, doch sie träumt. Nun läßt die Lehrerin Gegenstände zeichnen und die englische Benennung darunterschreiben. Gretels Zeichnungen sind aufmerksam und gut ausgeführt; ihre Verschlafenheit ist verschwunden und sie nimmt mit reger Aufmerksamkeit am weiteren Unterrichte teil.

Franz, der als Faulpelz gilt, stört während der Stunde alle anderen. Er läßt sie nicht mitarbeiten, beteiligt sich aber an der Erarbeitung eines Liedes — Text und Melodie — so eifrig, daß er am Ende der Stunde freudig feststellt: „Heute war es fein, und ich war sehr brav“ (Arbeitsschule). Die Lehrform muß aber auch so beschaffen sein, daß sie den Kindern Gelegenheit bietet, ihre Meinung auszusprechen und ihre eigenen Ideen



zur Erarbeitung beizustellen. Das geschieht dadurch, daß die Kinder in freier Aussprache mit dem Lehrer und untereinander den erforderlichen Lehrstoff durcharbeiten (freies Schülergespräch, Gruppenarbeit).

Pepi ist sehr ruhig, aber die Lehrer haben bisher nichts mit ihm anfangen können; er scheint völlig uninteressiert. Da wird die Besprechung eines Filmes zur Hausaufgabe gegeben. Die Buben dürfen über ihre Eindrücke ein kurzes Referat schreiben; die Mitschüler sind die Kritiker und siehe da, Pepi, von dem Film „Junglebook“ begeistert, berichtet darüber. Bei der Dramatisierung eines Lesestückes beteiligt er sich lebhaft; damit ist ein Anknüpfungspunkt für die weitere Mitarbeit in den Lehrstunden gegeben. Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer vorher den Lehrstoff einer scharfen Kritik in bezug auf seinen allgemeinen Bildungswert unterzieht; nur so ist eine gedeihliche, wertvolle Auswertung gesichert; denn Kinder unterscheiden sehr scharf zwischen zweckloser und zweckvoller Arbeit (Bildungsschule).

Um die innere Aufmerksamkeit der Kinder für den bereits ausgewählten Lehrstoff zu erregen und zu fesseln, muß der Lehrer versuchen, den Stoff der Altersstufe der Kinder so anzupassen, daß die Schwierigkeit des Erfassens und der Verarbeitung des Gehörten nicht zu groß ist. Überdies ist zu bedenken, daß es Gruppen von Kindern gibt, die nicht imstande sind, durch längere Zeit ein und demselben Stoff die gleiche Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sie haben wohl Interesse für den Stoff, doch muß er ihnen in einer „würzigeren“ Weise vorgesetzt werden; sie brauchen Abwechslung in der Arbeit und es ist die Kunst des Lehrers, diese Abwechslung in den Dienst des Gesamtergebnisses zu stellen. So sind z. B. Spiele und Lieder, in den Unterricht der Fremdsprachen eingebaut, sehr geeignet, die Erlernung von neuen Wörtern und Redewendungen lustbetont zu gestalten und so das sonst etwas schwierige gedankliche Erfassen zu unterstützen. Außerdem müßte den Kindern die Möglichkeit geboten werden, die Fülle des zu Erlernenden für eine bestimmte Zeitspanne zu übersehen, sie in Zusammenarbeit mit dem Lehrer zu ordnen, und in ein Arbeitsprogramm einzufügen. Auf diese Weise wird im Schüler die Mitverantwortlichkeit für die Lehr- und Lernarbeit geweckt und damit auch die Konzentration im Unterricht gefördert. Da ein gemeinsames Interesse bei Lehrer und Schülern besteht, den gegebenen Stoff zu erarbeiten, ist jede Störung durch Disziplinlosigkeit nahezu ausgeschaltet. Wenn die Kinder einer Klasse in gemeinsamer Arbeit mit der sachlichen und positiven Einstellung zum Unterricht sich zusammenfinden, taucht die Frage nach äußerer Disziplin kaum mehr auf. Wo sie noch eine Rolle spielt, zeigt es sich, daß nicht alle Glieder dieser Klasse das nötige Gemeinschaftsgefühl aufbringen, daß es einige gibt, die infolge verschiedener Ursachen nicht ganz in der Gemeinschaft mitarbeiten können. In solchen Fällen hilft wieder die neue Lehrform, da sie bei Gemeinschaftsarbeit jedem Kind den, seinen Neigungen und Eigenschaften entsprechenden Platz, zuteilen kann. Wenn

diese Einordnung dann noch immer auf Schwierigkeiten stößt, ist selbstverständlich ein Eingehen auf die tieferen Ursachen notwendig. So zeigt es sich, daß sich Kinder mit geringem Selbstwertgefühl, die sich nicht die Kraft zutrauen, aus eigenem etwas zu leisten, vorerst gegen die Gemeinschaft stellen und erst nach Erfolgserlebnissen sich mehr oder minder rasch in ihre Rolle als Mitspieler einleben.

Es werden die Vorbereitungen für eine Schüleraufführung getroffen, man braucht Zeichner für Kulissen, erfinderische Ideen für Kostüme. Julschi ist an ihrem Platz. Sie war früher die eigensinnigste Schweigerin, die hinterlistig allen Mitschülerinnen die Zeichnungen verpatzte, weil sie selbst keine fertigstellte. Doch die Lehrerin hat ihren guten Farbensinn erkannt und übergibt ihr mit einer Gruppe interessierter Kinder die Ausführung der geforderten Arbeit. Sie geht anfangs zögernd an die Aufgabe heran, sieht aber ihre Ideen anerkannt und ist in kurzer Zeit die beste Mitarbeiterin. Dieses Erfolgserlebnis wirkt sich dann im Unterrichte aus, weil sie nun für schwierigere Arbeit das richtige Selbstvertrauen aufbringt.

Wo trotz längerer Bemühung nicht die erwünschte Wirkung eintritt, wo also schon tiefere seelische Schäden der Entmutigung aufscheinen, muß der Lehrer eine neue Einstellung des Kindes zur Klasse schaffen. Es erweist sich als notwendig, die Hilfe der Gemeinschaft gegen den Gemeinschaftsfeind zu mobilisieren; es müssen Mittel eronnen werden, um aus diesem „Schüler“ der Klasse einen „Mit-Schüler“ zu machen. Der „Störenfried“ gleicht einem Erkrankten, der wie sonst Kranke ärztlicher, hier psychologisch-seelischer Hilfe bedarf, um seine feindliche, d. i. krankhafte Einstellung zur Gemeinschaft zu wandeln.

Peter lernt nicht, bringt keine Aufgabe, rauft nicht nur außerhalb, sondern auch in der Schule. Resultat der Beurteilung: in den meisten Gegenständen „nicht genügend“. „Er ist unmöglich.“ — Eine eingehende Erziehungsberatung stellt die schwierigen Verhältnisse fest, unter denen er lebt und die er, im Unkenntnis seiner eigenen Kraft, nicht überwinden kann und durch sein aggressives Verhalten in der Schule noch vermehrt. Sein Irrtum wird ihm zum Bewußtsein gebracht, und mit Hilfe von freiwilligen Helfern in den Lehrfächern, in denen er am meisten versagt hat, findet er den richtigen Weg zur Gemeinschaft.

Elfi kann in der Schule nicht richtig Fuß fassen. Sie ist schlampig, unaufmerksam und widerspenstig; die Lehrerin weiß sich mit ihr keinen Rat, denn Elfi stört ununterbrochen. Die Erziehungsberatung setzt ein. Das Kind fühlt sich durch seinen jüngeren Bruder in der Liebe der Eltern verdrängt und reagiert in seiner Weise durch Rebellion gegen die Erwachsenen. Nach einigen Besprechungen, in denen Elfi zur Mithilfe bei der Erziehung dieses „kleinen“ Bruders herangezogen wird, verschwinden einige der Schwierigkeiten und dann wird sie zu einer anderen Lehrerin versetzt, um ein „anderes Leben“ unter „neuen Verhältnissen“ zu beginnen. Die Eltern helfen dadurch, daß sie dem Kinde (als

dem älteren) mehr Rechte zuweisen als bisher und durch ihre Behandlung diesem Kinde das Großwerden als wünschenswertes Ziel vor Augen stellen. Aus dem Störenfried wird eine eifrige Schülerin, deren Erfolge überraschend sind. Dabei hat da nicht nur das neue Milieu der Klasse, sondern auch die „neue Lehrerin“, die die Vorgeschichte des Kindes als nicht existierend behandelt, fördernd mitgewirkt.

Es ist selbstverständlich, daß die Erziehungsberatung nicht bei den Kindern und der Mitarbeit der Lehrer halt macht, sondern sich an das Elternhaus wendet und nach Prüfung der vorliegenden Umstände die Eltern zu beeinflussen trachtet, damit die Umstellung der Kinder unter etwas erleichterten, wenn auch nicht vollständig geänderten Verhältnissen erfolgen kann.

Es liegt auf der Hand, daß es schwer ist, in einer Klasse mit zu großer Schülerzahl alle in einen Bannkreis zu ziehen. Trotzdem bestätigt die Erfahrung, daß es immer nur eine kleine Anzahl von Schülern ist, die sich nicht in die Gesamtheit fügen, obwohl alle Voraussetzungen dazu gegeben sind. Das sind jene Fälle, die — wie schon vorhin erwähnt — einer besonderen, individualpsychologischen Behandlung bedürfen. Es ist vollkommen klar, daß eine Klasse, die im Unterricht die innere Spannung des Erfassens von neuem Wissens- und Bildungsgut erlebt, und freudig erlebt, da für kindgemäßes Ordnen des Stoffes Vorsorge getroffen worden ist, störendes Lärmen oder Unbotmäßigkeiten irgend welcher Art nicht kennt. Innere Disziplin hat als natürliche Folge äußere Disziplin, die nichts anderes ist, als die augenfällige Folgeerscheinung einer, den Schülern und dem Stoff entsprechenden Lehrform.

#### Summary.

Discipline in the class-room depends largely on the way of teaching. A teacher who understands to enlist the co-operation of the children in their class-work according to their age and maturity succeeds in making them experience the "inner discipline" of work. Then there is no need to use force to ensure "outer" discipline. Where he fails, educational guidance of the few undisciplined, the "black sheep", is a necessary help. Practical examples support this thesis.

#### Résumé.

La discipline en classe dépend de beaucoup de la manière comment le professeur fait sa classe; s'il sait engager les enfants, conforme à leur âge et leur maturité, à bien coopérer à l'enseignement en classe, il réussira à leur faire comprendre la *discipline intérieure* sans être forcé de recourir à une *discipline extérieure* impliquée par son autorité. Mais quand il n'y réussit pas, le centre de renseignements éducatifs lui prêterait son aide à incorporer dans la communauté de la classe les quelques „bêtes noires“ qui la dérangent. Des exemples pris dans la pratique soutiennent la thèse.



## Buchbesprechungen.

Dr. Dr. VIKTOR E. FRANKL: *Der unbedingte Mensch*. Metaklinische Vorlesungen. XII, 120 S. Wien: F. Deuticke, 1949. Geb. S 24.—.

„Metaklinisch“ ist wohl eine Kompromißbildung von metaphysisch und klinisch. Es gibt zwar eine Metaphysik, doch derzeit noch keine Metaklinik. *Frankl* stellt hier das Metaphysikum, i. e. den Geist oder die geistige Person, in bewußten Gegensatz zum Psychophysikum. Das Metaphysikum ist unbedingt, denn unter Bedingungen, inneren oder äußeren, steht nur Leib und Psyche. Die geistige Existenz ist die Instanz der Stellungnahme, der Entscheidung, der Verantwortung. Geistiges Sein bedeutet „Anders sein können“ gegenüber jedem „So sein müssen“. Diese unbedingte *ἀνάγκη* des geistigen Seins steht im schichtenmäßigen Aufbau alles Ontischen obenauf, es bildet die oberste Schichte. Damit ist der Titel gerechtfertigt.

Sollte *Frankl* seine Setzungen als Grundlage einer Diskussion, die Metaphysik betreffend, verstehen, so wäre sein Buch für jeden Freund metaphysischer Probleme geradezu als Juwel zu bezeichnen. Als tiefer Denker faßt er hier, man könnte sagen: genial das Erkennen als ein Ganzes auf und bezeichnet die von *Kant* in seiner Erkenntnistheorie durchgeführte Spaltung des Daseins in erkennendes Subjekt und erkanntes Objekt als den „philosophischen Sündenfall“. Damit nimmt *Frankl* allerdings auch einen Satz seiner „Ärztlichen Seelsorge“, S. 3, stillschweigend zurück, in dem es heißt, daß das Bewußtsein ein „Nebeneinander von Subjekt und Objekt voraussetze“.

*Frankl*, der allen Irrtum gerne der Psychologie in die Schuhe schiebt, glaubt diese „Entzweiung“ der psychologischen Reflexion anlasten zu können. Man muß nun *vor* die Entzweiung des Da-seins zurücktreten, ja die Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt sei bereits mit dem geistigen Sein gegeben, das ein „Bei-sein“ sei, wobei „bei“ keine

örtliche (offenbar nur eine modale) Bedeutung beizulegen sei.

In diesem Stadium beginnt die ausgesprochen *dogmatische* Methode *Frankls* sich voll zu entfalten. Am laufenden Band folgen einander unkontrollierbare Festlegungen und Definitionen, ohne die Möglichkeit, sie auch nur wahrscheinlich zu machen. Allerdings muß die Schwierigkeit der Sprache miteingerechnet werden. Sie ist ein sperriges Gut, weil eine Festlegung andere Gesichtspunkte versperrt. Schwer zu verzeihen wird es sein, daß er auf S. 30 sogar ein (Euklidisches) „quod erat demonstrandum“ setzt, wobei, bei günstiger Auslegung, nur Hinweise geboten werden.

In den Abschnitten „Gehirnpathologie“ und „Erbpathologie“ gewinnt *Frankl* wieder festen Boden unter den Füßen. Für seine herzerfrischenden kernigen Sätze können wir ihm unbedingt dankbar sein.

Ein allgemeines Wort zu der fast überall vorkommenden Stellungnahme *Frankls* zur Psychologie (sprich: Individualpsychologie) und Noologie (Logotherapie) muß gesprochen werden. Wir sprechen es unter jenen Kautelen, die uns unser weiser Lehrer *Alfred Adler* anempfahl. Man denke sich die eigene Meinung mit Kreide an die Tafel geschrieben, dieweil der Partner den Schwamm in der Hand hält, um, je nach seiner ehrlichen Meinung, alles oder einiges oder — gar nichts wegzuwischen.

Ein geschichtlicher Überblick lehrt, daß die *Adlersche* Individualpsychologie nicht in des Wortes strenger Bedeutung eine Psychologie darstellt, und schon gar nicht eine solche, wie sie in den Lehrbüchern der sogen. Schulpsychologie seit Dezennien zu finden war und ist. Vielmehr ist sie Menschenkenntnis, also eine Anthropologie, die sämtliche Schichten des Menschseins erfaßt. Die ganzheitlich „festgebundene“ Person Mensch nimmt zu den Gegebenheiten des Lebens, zum Besitz („was man hat“) Stellung, sie entscheidet sich, entschließt sich

unter jener Verantwortlichkeit, unter der sie steht.

Frankl hat 1946 von diesem ihm wohlbekannten Sachverhalt weggeblickt, der Individualpsychologie eine Psychologie supponiert, sie mitsamt der Psychoanalyse und anderem Psychischen in eine Schichte versetzt, die in irgend einer Weise dem Somatischen angelagert ist. Nach dieser Verdrängung erspähte er ein „Vacuum im wissenschaftlichen Raume der Psychotherapie“ und ließ die „geistige Person“ alle jene Möglichkeiten übernehmen, die ja doch die Adlersche ganze Person innehat. Die „Trotzmacht des Geistes“ ist ein Adlerersatz für Mut.

Neue Schläuche gefüllt mit altem Wein aus der Quelle Alfred Adlers, genügen nicht zur Gründung neuer Therapien. Nicht neue Namen, neue Inhalte setzen Neues. Nicht alles ist psychologisch, was sich so nennt. Und nicht alles kommt vom Geiste, was sich als Geistiges deklariert. Der „Sündenfall“ Kants (Trennung von Zusammengehörigem) mußte Frankl lehren, diesen Sündenfall auf eigener Ebene nicht zu wiederholen.

Paul Fischl, Wien.

M. BERKA, L. BOLTERAUER, E. MITTENECKER, A. NESPERSENY, W. TOMAN: *Kleines psychologisches Lexikon*. Ein Fachwörterbuch. 239 S. Wien: A. Söxl, 1949. Geb. S 31.50.

Die Autoren haben sich mit diesem kleinen, handlichen und verhältnismäßig billigen Fachwörterbuch unzweifelhaft ein Verdienst erworben. Der Verlag hat es sehr gut ausgestattet. Es wird auf den 239 Seiten recht viel geboten, oft durch Abbildungen illustriert, knapp, aber leichtverständlich definiert und erklärt. So wird nicht nur der Fachpsychologe allein sich dieses hilfreichen Werkzeuges bedienen, es sei auch Ärzten, Lehrern und schließlich allen gebildeten und interessierten Laien wärmstens empfohlen. Individualpsychologen sei es besonders ans Herz gelegt. Allerdings — in gewissen Hinsichten ist bei einer 2. Auflage eine Richtigstellung nützlich. Alfred Adler (S. 9) ist nicht 1934, sondern 1937 gestorben. Im lexikalischen Referat der „Individualpsychologie“ (S. 123), die sehr sachrichtig besprochen ist, wird gegen Ende (S. 124) die Meinung Adlers dahingehend wiedergegeben, er

hätte Begabungsunterschiede als Vorurteile abgelehnt. Der „spätere“ Adler (ab 1925 oder 1930) hat diese ihm unterschobene Meinung interpretiert. Begabung gehöre zum Besitz des Menschen. Der richtige oder unrichtige Gebrauch seines Besitzes sei der wesentlichere Faktor, der eine Leistung hervorbringt. Die Umkehrung dieses Satzes hat in der individualpsychologischen Pädagogik eine noch größere Bedeutung. Versagt nämlich ein Schüler, läßt sich keineswegs geradlinig auf eine Unbegabtheit schließen, es könnte sich ja die Nichtleistung sogar bei bestehender, direkt ja gar nicht nachprüfbarer Begabung zwanglos aus Mutlosigkeit („gebrochenem Mut“, Minderwertigkeitsgefühl) und (daher) mangelndem Training erklären lassen. Adler hatte also kein Vorurteil gegen Begabung, er erkannte sie als Besitz an (neben Vererbung, Konstitution...), legte aber den größeren Nachdruck auf deren Gebrauch, weshalb er die Individualpsychologie auch *Gebrauchpsychologie* nannte, zum Unterschied gegen die Besitzpsychologie.

Zu den vielen Vorzügen des kleinen Lexikons gesellt sich auch der sehr deutliche Druck.

Paul Fischl, Wien.

J. WYRSCH: *Psychopathologie und Verbrechen*. Sammlung Medizin-Philosophie-Theologie, Heft 9, 35 S. Innsbruck-Wien: Tyrolia-Verlag. 1949.

Mittels einer vorzüglich ausgewählten und geschilderten Kasuistik führt uns der Verfasser gleich mitten in die Probleme der forensischen Psychiatrie.

Ausgehend von der „normalen“ Form des Verbrechens, welches auf der Basis von Schuld und Sühne vielfach einen Reifungsprozeß darstellt und manchmal durch schwerwiegende Milieueinwirkungen kompliziert erscheint, ausgehend von jener Form, die zu meist nicht zur Rückfälligkeit führt, werden dann jene Straftaten erörtert, die ohne Kenntnis der Psychopathologie nicht versteh- bzw. erklärbar sind. Auch jene Delikte, die als Lösungsversuche einer neurotischen Konfliktsituation gedeutet werden können, kommen recht selten und meistens nicht als schwere Verbrechen vor; es bedarf schon des Hinzutretens eines außerordentlichen Affektes, damit aus diesen mehr unbewußten Motiven die Gewalttat entsteht. Die Klassi-

fikation als „Trotzneurose“ erfaßt vorzüglich die Fehlhaltung solcher Täter, bei welchen nicht sosehr der strafbare Tatbestand, sondern ihr Verhalten im Leben überhaupt, auf die Hintergründe schließen läßt. Ein solcher Trotz ist immer reaktiv, als Antwort eines irgendwie verwundeten Selbstgefühles zu verstehen. Aus einer solchen antisozialen Trothaltung heraus finden wir diese Artung des Verbrechers vorwiegend beim Kind und beim Jugendlichen, als Vergröberung gleichsam der so häufigen Erziehungs- und Schul-schwierigkeiten.

Wyrsch hält grundsätzlich die Möglichkeit zum Verbrechen von der Fähigkeit dazu und diese wiederum von der Tat auseinander, wobei Voraussetzung für letztere entweder eine besondere Abartigkeit in der seelischen Anlage oder eine Störung in der Entwicklung der Lebensgeschichte ist. Es wird darauf hingewiesen, daß die Strafbarkeit einer Handlung nicht notwendig mit deren Unsittlichkeit koinzidiert.

All diese bisher beschriebenen Varianten haben etwas gemeinsam: den verständlichen Beweggrund; es sind jeweils Delikte von lebensgeschichtlicher Bedeutung. — Im Gegensatz dazu stehen jene „Zustandsverbrecher“, die sich aus dem Heer der konstitutionellen Psychopathen rekrutieren und sämtliche einen moralischen Defekt haben. Derartige Abnormitäten sind zwar erklärbar, eigentlich zu verstehen aber sind solche Abnorme nicht. Aus der Gruppierung heraus ergibt sich, wo Strafe, wo Behandlung, wo Erziehung und wo bloße Sicherungsmaßnahmen im Vordergrund stehen sollten.

Die vorliegende Broschüre ist nicht nur eine hervorragende Einführung in die Gerichtspsychiatrie, sondern darüber hinaus ein ausgezeichnete, überaus anregender Beitrag auf kriminalpsychologischem Gebiet.

W. Albrecht, Wien.

*Individual Psychology Bulletin* (24 North Wabash Ave, Chicago 2, Ill. USA, 4 Hefte jährlich, Preis Dollar 3.50).

Mit dem 4. Heft für 1949 beendet unsere amerikanische Schwesterzeitschrift ihren 7. Jahrgang. Es enthält folgende Arbeiten: M. P. Reeves, *The Psychologies of McDougall and Adler, a Comparison*; E. Redwin, *Re-education Through Counseling*; P. Plott-

ke, *Epistolary Guidance: an Adlerian Contribution*, sowie Buchbesprechungen und Mitteilungen über die Arbeit unserer Freunde in aller Welt. — Die von Rudolf Dreikurs, M. D., mit großer Umsicht geleitete Zeitschrift hat im Laufe der sieben Jahre große Schwierigkeiten zu überwinden gehabt und hat sich mehr und mehr zu einer wissenschaftlich gewichtigen Publikation entwickelt, ohne deswegen zu unterlassen, auch den Geist der Freundschaft zwischen den Mitgliedern unserer internationalen Familie zu pflegen.

P. P.

J. B. PRIESTLEY: *Delight*, 267 S. London: W. Heinemann, 1949. 10 s. 6 d.

In Priestleys Stück „The came to a City“ sagt ein Kapitalist, der über seinen kurzen Besuch in der ihm peinlichen sozialistischen Zukunftsstadt berichtet: „Der Schulmeister dort erklärte seinen Kindern, ich sei eine Überkompensation von Minderwertigkeitsgefühlen.“ In seinem jüngsten Buch nun gibt dieser hervorragendste unter den fortschrittlichen englischen Schriftstellern in lächelnd-auto-analytischer Weise Kenntnis von 114 Umständen, in denen ihn ein Gefühl des Entzückens, der stillen Beglücktheit erfaßt. Wenn hier keine spezifisch adlerische Formulierung zu finden ist (er spricht eher mit starken Gefühlen für Jung), so ist doch das ganze Buch eine schöne Illustration der von Adler gemeinten mutigen Lebenshaltung und seine Lektüre kann den Wert einer Katharsis und Ermutigungskur haben. Das Werk beweist auch, daß man nach einem herzlich erfüllten Leben gelassen dem Altern und Sterben entgegensetzen kann; das zeige die Übersetzung des letzten Abschnittes!

„Wenn der Augenblick des Sterbens kommen wird, lieber Leser, dann werden wir entweder in einen ewigen Schlaf verfallen oder dieses Leben mit einem anderen Dasein vertauschen. Nun war seit Jahren eine der besten Freuden jedes meiner Tage seine letzte: das Hinwegbewegen vom Bewußtsein, dieses Versinken in Schlaf, mir um so willkommener, als ich nicht leicht einschlafe. — Auch war ich immer entzückt durch die Aussicht auf einen neuen Tag, ein neues Beginnen, neue Versuche, mit vielleicht etwas Zaubhaftem, das am Ende des Mor-



gens irgendwo wartet. Da ich nun weder gut genug für den Himmel noch schlecht genug für die Hölle bin, so sollte das Gebiet und die Gesellschaft zwischen ihnen nicht allzu störend unvertraut sein. Wohin auch immer der Weg geht, es wird gut so sein, und ich kenne keinen Grund, weshalb ich Furcht haben sollte. In der Tat, obwohl ich oftmals schüchtern bin wie ein Hase und vor Hunden, Pferden, stürmischem Baden, zweifelhaften Flugzeugen zurückschrecke, so glaube ich den Tod nicht allzusehr zu fürchten. Aber natürlich muß sein schwarzer Samtvorhang an eines Ganges Ende hängen, so daß man jeden Strahl von Entzücken, der auf diesen Gang fällt, nur um so besser empfinden kann.“

Paul Plottke, East Sutton (Kent.).

## Rundschau.

Der 7. Februar 1950, der Geburtstag des Begründers der Individualpsychologie, Dr. Alfred Adler, war der Anlaß zur Ehrung unseres Meisters im In- und Auslande.

In New York, wo Adler als Professor an der Columbia University und am Long Island Medical College zuletzt gewirkt hatte, fand am 16. Februar im Hunter College eine Gedenkfeier statt, bei der Alfred Farau den einleitenden Vortrag und Prof. Dr. Emil Fröschels die Festrede hielt. Dr. Kurt Adler, der Sohn Alfred Adlers, und seine Tochter, Dr. Alexandra Adler, die Präsidentin der New Yorker Individualpsychologischen Gesellschaft, waren anwesend.

Am 24. Februar fand eine zweite Gedenkfeier statt. Dr. Frederick Wertham, der Präsident der „Association for the Advancement of Psychotherapy“, sprach in der Academy of Medicine über die Bedeutung der Individualpsychologie für die moderne Medizin und Psychologie.

Am Vorabend des Geburtstages ehrte die Wiener Ortsgruppe den großen Gelehrten, wobei Doz. Dr. Karl Nowotny in herzlicher und getreuer Verehrung des Meisters gedachte.

Am 10. Jänner 1950 wurde in Wien im Hörsaal des Physiologischen Universitätsinstitutes die gründende Hauptversammlung der Allgemeinen ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie unter dem Vorsitz von Doz.

Dr. Dr. Viktor Frankl abgehalten, der nach Verlesung eines Begrüßungsschreibens des Präsidenten der gleichnamigen deutschen Gesellschaft, Prof. Kretschmer (Tübingen), in seinen einleitenden Worten den Sinn des Wortes „ärztlich“ dahin interpretierte, daß er die Psychotherapie — im Einklang mit der Auffassung des neuen österreichischen Ärztegesetzes — als wesentlich ärztliche Angelegenheit hinstellte, während der Sinn des Wortes „allgemein“ ausdrücken sollte, daß die neue Gesellschaft der Kooperation und schließlichen Konvergenz der verschiedenen Schulen und Richtungen zu dienen habe.

In den Vorstand wurden einstimmig gewählt: Prof. Otto Pötl als Ehrenpräsident, Doz. Viktor Frankl als Präsident, Doz. Karl Nowotny als Vizepräsident, in den Beirat die Professoren Hoff und Stransky, ferner Holzer (Graz) und Urban (Innsbruck).

In der anschließenden wissenschaftlichen Sitzung hielt Prof. Pötl ein grundlegendes Referat über „Entwicklungstendenzen der zeitgenössischen Psychotherapie“, in welchem er eine Synopsis der verschiedenen Forschungsrichtungen gab — angefangen von der Psychoanalyse Freuds und der Individualpsychologie Adlers bis zur Existenzanalyse Frankls und der Daseinsanalyse Binswangers. Auch die neuesten Forschungsergebnisse auf dem Gebiete der Suggestion bzw. Hypnose, wie sie insbesondere Kretschmer beigetragen hat, wurden gewürdigt. Vor allem jedoch bekannte sich der Vortragende zum Genie Sigmund Freuds, dessen engstem Mitarbeiterkreis er selbst ja bekanntlich schon als junger Arzt angehört hatte. Die Darlegungen des Redners gipfelten in dem Appell, die Psychotherapien mögen sich ihrer höchsten Aufgabe bewußt bleiben, nämlich der Mission, dem gegenseitigen Verständnis der Menschen und der Versöhnung der Völker zu dienen. Reichlicher Beifall lohnte die überaus geistvollen und gedankenreichen Ausführungen Prof. Pötzls. (Bericht über die gründende Hauptversammlung der Allgemeinen ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie.)

Doz. Dr. Karl Nowotny und Direktor Oskar Spiel haben am 13. Februar 1950 an der Universitäts-Nervenklinik in Innsbruck über Einladung der Klinik Vorträge gehalten und

zwar Doz. *Nowotny*: „Der derzeitige Stand der Individualpsychologie“, *Spiel*: „Die Anwendung der Individualpsychologie in der Schule“. Die Vorträge waren überaus stark frequentiert und lösten eine lebhaft zustimmende Diskussion aus, an der sich neben vielen andern auch Prof. *Erismann*, der Vorstand des Psychologischen Institutes Innsbruck, beteiligte. Im Anschluß an die Vorträge fand ein gemütliches Zusammensein statt, bei der die Diskussion noch fortgesetzt wurde. Es ist anzunehmen, daß die schon an der Nervenkllinik bestehende Erziehungsberatungsstelle, die unter Leitung der Herren Assist. Dr. *Cornides* und Fachlehrer *Fellner* steht, weiter ausgebaut wird und unsere Erkenntnisse in erhöhtem Maße zum Durchbruche kommen.

Im Anschluß an die Vorträge begaben sich Doz. *Nowotny* und Dir. *Spiel* nach **München**, wo sie über Einladung des *Institutes für psychologische Forschung und Psychotherapie* am 15. Februar ebenfalls Vorträge hielten. Die Vorträge waren an der *Pädagogischen Arbeitsstätte* und waren von Ärzten, Lehrern und Fürsorgern sehr gut besucht. An die Vorträge schloß sich eine lebhaft Diskussion, die bis in die späten Abendstunden dauerte. Tags darauf fand an der *Pädagogischen Arbeitsstätte* ein Diskussionsabend statt mit dem Thema: „Die Bedeutung der Tiefenpsychologie für die Schule“, an dem die beiden Vortragenden als Gäste diskutierend sich beteiligten. — Doz. *Nowotny* und Dir. *Spiel* nahmen die Gelegenheit ihres Aufenthaltes in München wahr, um im Namen der Wiener Ortsgruppe am Grabe des verstorbenen Vorsitzenden der Münchner Ortsgruppe, Dr. *Leonhard Seif*, einen Kranz niederzulegen. — In München war es vor allem unser alter Freund, Doz. Dr. *Kurt Weinmann*, der sich um das Zustandekommen und um das Gelingen der Vorträge besonders verdient gemacht hat. Es ist zu hoffen, daß es Doz. *Weinmann*, der jetzt nach dem Tode Dr. *Seifs* der älteste Mitarbeiter der früheren Münchner Ortsgruppe für Individualpsychologie ist, gelingen wird, innerhalb des Rahmens des Institutes für psychologische Forschung und Psycho-

therapie wieder eine Arbeitsgemeinschaft für Individualpsychologie ins Leben zu rufen.

An der Volkshochschule **Wien XVI.**, Ludo Hartmannplatz 7, hält Herr *Ludwig Berg-holz* auch im Sommersemester 1950 einen Kurs über „Die häufigsten Fehler in der Erziehung“ mit Beispielen aus der praktischen Erziehungsberatung (Dienstag 18—19 Uhr.)

Im Rahmen der „Jugendberatung“ wurde auf Anregung und in Zusammenarbeit mit der Jugendreferentin im Wiener Stadtschulrat, Frau Dr. *Rauser*, zum Semesterschluß im Februar 1950 wieder eine „Zeugnisberatung“ von bewährten Mitarbeitern des Vereins durchgeführt. Die meisten Fälle wurden zur Behebung der Lernschwierigkeiten durch entsprechende erzieherische Beeinflussung zur weiteren Behandlung an die örtlich nahegelegenen individualpsychologischen Beratungsstellen verwiesen.

Insp. *Ernst* hielt am 11. März in der Volkshochschule Ottakring einen gut besuchten Vortrag „Zur Krise und Problematik der Ehe in unserer Zeit“. Auf seine Initiative wird nun an Volkshochschulen ab März 1950 eine *seelische Beratung für Körpergeschädigte* eingerichtet, die von ihm gemeinsam mit Fr. Dr. Dr. M. *Hofbauer* abgehalten wird.

In **Linz** wurde eine „*Psychologische Gesellschaft*“ gegründet, deren Mitglieder Psychologen aus den Kreisen der Mittelschullehrerschaft, der Berufsberatung und Erziehungsberatung, Ärzte und freiberufliche Psychologen sind. Die Gesellschaft hat sich zum Zweck gesetzt, die wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiete der Psychologie zu fördern, die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch aller an der Psychologie Interessierten herbeizuführen und das Interesse und Verständnis der Öffentlichkeit für diese Wissenschaft zu wecken und zu verbreiten. Besondere Berücksichtigung finden die modernen Richtungen der Tiefenpsychologie, die Psychoanalyse und die Individualpsychologie.

Obmann der Gesellschaft ist der Linzer Gymnasialdirektor Dr. *Hubert Razinger*.

## Wege, Irrwege und Abwege der Persönlichkeitsentwicklung\*)

Von Doz. Dr. KURT WEINMANN, München.

„Wer im rechten Wege ist, untersteht seinem Müssen;  
Wer außerm rechten Weg ist, untersteht seinem Wollen.  
Die Bahn des All ist Gleichgültigkeit:  
In ihr wallen die Guten.“

(LAOTSE)

Wenn wir von Wegen, Irrwegen und Abwegen der Persönlichkeitsentwicklung sprechen, so sind einleitend mehrere *Voraussetzungen* klarzustellen:

Die erste besteht in der *Auffassung des menschlichen Lebens* und Strebens *als einer Bewegung*, d. h. *als eines dynamischen Vorganges* und zwar in einem doppelten Sinne: einerseits allgemein-biologisch<sup>1)</sup> andererseits psychologisch-dynamisch betrachtet.

Zweitens wird das menschliche Leben als ein *Entwicklungsvorgang* vorausgesetzt und zwar im Sinne einer zunächst fortschreitenden, später rückläufigen Entwicklung, eines anfänglichen Wachstums, einer fortschreitenden Reifung, die schließlich in einer Rückbildung sich wieder ihrem Ende zuneigt.

Die dritte Voraussetzung besteht in der *Auffassung des Menschen als einer einheitlichen Gesamtheit*, nicht nur als eines Organismus im biologisch-naturwissenschaftlichen Sinn, sondern als einer personalen Einheit, *im Sinne des Individualitätsbegriffes*. Darunter ist verstanden ein zielgerichtetes, bewußtes, nach bestimmten Wertbegriffen und autonom-sittlichen Gesetzen handelndes Individuum. Wir teilen ihm dann — je nach seiner „Reife“ — das Prädikat der „Individualität“, der in sich geschlossenen — ich möchte noch nicht sagen — harmonischen „Persönlichkeit“ zu.

Viertens wird vorausgesetzt die *Fähigkeit der frei gewählten Zielrichtung des Individuums*, der *verantwortlichen Entscheidung*, welche in sich schließt die Möglichkeit der Wahl des Weges als einer zielgerichteten Tat oder Handlung und ferner in sich begreift die Wahl des *rechten*

---

\*) Zum 75. Geburtstag Dr. Leonhard Seifs.

<sup>1)</sup> Vgl. hiezu Max Hartmann, „Aufgabe, Ziele und Wege der allgemeinen Biologie“. Klin. Woch.-Schrft., 4. Jahrg., Berlin-Dahlem 1925, Nr. 49; ferner Fr. Kraus: „Allgemeine und spezielle Pathologie der Person“ (allgem. Teil), G. Thieme, Leipzig 1919.



*Weges einerseits, andererseits den Irrtum*, die Wahl eines irrtümlichen Weges, die Ab- oder Verirrung, die Wahl eines schlechten, zweckwidrigen, falschen Weges — eines Abweges.

Fünftens ist damit abermals als Voraussetzung gegeben ein Maßstab für „*richtig*“ oder „*falsch*“ (abwegig) oder schlecht, wirklich oder irrtümlich (fiktiv). *Diese normative Betrachtung* wendet sich notwendig nicht nur dem Dasein zu, sondern sie begreift in sich eine Auffassung vom „*Sosein*“, die von einer sittlichen Gesetzmäßigkeit abgeleitet ist und im *Leben* somit *nicht nur ein Gegebenes, sondern auch ein Aufgegebenes, — ein Sollen* erblickt.

Sechstens schließlich ist der *Mensch* damit als zum Guten befähigt angenommen, wenn auch *antinomisch veranlagt*, daher ebenso zum Irrtum, zur Verfehlung befähigt. *Diese Auffassung geht also bewußt und notwendig über eine rein naturwissenschaftliche Betrachtung hinaus*, ein Schritt, vor dem — nebenbei bemerkt — die Psychoanalyse Halt gemacht hat. Wir müssen uns klar darüber sein, daß wir hier am Scheideweg zwischen Medizin und Naturwissenschaft und Ethik oder Philosophie stehen, oder aber uns zum mindesten auf den Boden einer Disziplin begeben, die etwa in der Mitte stehend, als Soziologie beide Betrachtungsweisen in sich vereinigt, jedenfalls aber auch nicht mit der bloßen Beschreibung und Erfassung von Kausalzusammenhängen sich begnügen kann. Sie muß vielmehr darüber hinaus überindividuelle Zusammenhänge und Beziehungen zu verstehen suchen. Dieses Verhältnis setzt aber nun wieder gewisse Normbegriffe voraus und damit sind wir abermals auf dem Boden der Philosophie angelangt. Wir sehen daraus ein Weiteres: sobald wir über den Rahmen des Individuellen hinausgehen, ja schon eigentlich, wenn wir dieses in seinem Wesen d. h. eben in seiner Bezogenheit auch auf die Umwelt erfassen wollen, so stoßen wir auf eine Welt der Zusammenhänge, die sich rein naturgesetzlich nicht mehr begreifen läßt. Wir erschauen tiefere Beziehungen, kosmische, über den Mikrokosmos unseres Einzeldaseins hinausgehende Bindungen und Verbundenheiten. *Kant* hat dies in die Worte gefaßt: „Zwei Dinge erfüllen mich mit immer neuer und wachsender Bewunderung: der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.“

Angesichts der besprochenen Voraussetzungen ergeben sich nun *verschiedene Möglichkeiten der Entscheidung und Zielrichtung für das menschliche Handeln* im einzelnen und der Bewegungslinie der menschlichen Persönlichkeit im allgemeinen; denn — nebenbei bemerkt — letztlich entscheidend für die Beurteilung eines Menschen sind nicht Worte, oder mehr oder minderschön klingende Grundsätze, sondern nur unsere Taten, unser Handeln. „Willst du erfahren, was an dir ist“, wie Goethe sagt, „so versuche deine Pflicht zu tun“. „Was aber ist unsere Pflicht?“ „Die Forderung des Tages zu erfüllen.“ Auch ihm war klar, daß jeder Versuch einer Wesenserfassung über das Individuelle hinausweist — auf

die Umwelt — ebenso wie auch *Plato* das Individuum als Gemeinschaftswesen und *Aristoteles* den Menschen als „Zoon politikon“ längst erkannt hatten.

Diese Zielrichtungen, die ich schon in der Formulierung des Themas angedeutet hatte, wollen wir nun näher untersuchen, und ich glaube zeigen zu können, daß sie bestimmte grundsätzliche Merkmale aufweisen.

Wir wollen zunächst ins Auge fassen die typische Situation der *Zuwendung*, eines Aktes, also von einem imaginären Punkte aus, den wir als „Wendepunkt“ bezeichnen. Er bedeutet eine Ausgangssituation, die wir als einen Querschnitt der persönlichen Entwicklung auffassen können. Regelmäßig gehen diesem Akte der *Zuwendung* *Erwägungen* voraus, die zu einer Entscheidung, zu einem Entschlusse drängen, der immer eine Art von *Bewertung* in sich schließt. Zur Psychologie der Bewertung hat *R. M. Holzapfel* im zweiten Teile seines „Pan-Ideals“<sup>2)</sup> eine Menge wertvoller Forschungsarbeit beigetragen, die ich Ihrem Interesse bei dieser Gelegenheit dringend empfehlen möchte.

Die *Ausgangssituation* enthält in sich auch schon eine Aktivität, d. h., sie hat den Charakter eines „Aktes“, wenn man so will, der sich ausdrückt in der Bezeichnung der „*Haltung*“ oder der „*Gesamthaltung*“ eines Menschen. Auch der mehrfache Sinn des Wortes „Halt“ weist auf den Weg weiterer Erkenntnisse. Er begreift in sich das Innehalten im Sinne des Beendens einer Bewegung, eines Stillstandes; in diesem Stillestehen aber doch wiederum eine Aktivität im Sinne des Stehens, also der Richtung nach oben, des Aufgerichtetseins einerseits, der Gleichgewichtserhaltung über einer Unterstützungsfläche anderseits. Dies alles dürfen wir wohl auch als Ausdruck des Seelischen begreifen, als Spiegelung körperlicher Vorgänge, sowie als eigenen abstrahierbaren Ausdruckswert.

Und nun betrachten wir diese Grundhaltung, diese Ausgangsstellung als eine „*Bereitschaftsstellung*“ für gewisse typische Zuwendungen und erinnern uns an eine Charakterisierung, die *Adler* in seinem Aufsätze über „Neurose und Verbrechen“ im 1. Heft des 3. Jahrganges der „Zeitschrift für Individualpsychologie“ gegeben hat. Er sagt dort: „Die ungeheure Zahl von irrehenden Menschen, die den beiden Gruppen der als Kinder etwa durch Lieblosigkeit gebeugten oder verzärtelten Menschen entstammen, zeigen alle schon auf die große Verbreitung der Neurosen und der Verbrechensbereitschaft hin. Sie gleichen einander:

1. in dem Gefühl der Unzufriedenheit und der Verkürztheit,
2. in der mangelhaften Anschlußfähigkeit, ihrem gedrosselten Gemeinschaftsgefühl, in ihrer Rücksichtslosigkeit gegenüber der Gesellschaft, in der mangelhaften Vorbereitung für eine soziale Rolle,
3. in der egoistischen Schablone ihrer Lebensform,

2) 2. Aufl. E. Diederichs, Jena 1923.

4. in ihrem unbändigen Drang, sich über ihr Niveau nicht durch mutiges Handeln, sondern durch Tricks, List oder Überrumpelung des anderen zu erheben,

5. durch die starke Einengung ihres Aktionsradius.

Alle diese Erscheinungen, die, wie leicht zu sehen, untereinander zusammenhängen, finden sich regelmäßig in der Struktur der Neurose wie des Verbrechens. — Alle Schädigungen ergeben sich nahezu mit mathematischer Sicherheit aus der irrigen Grundanschauung des Erkrankten und aus seiner falschen Lebensmethode. *Der Mut für die Norm ist verloren gegangen*, der Kranke flieht vor seinen Lebensaufgaben, ist nur um den Schein besorgt und sucht seine Schwachmütigkeit und seine vermeintliche Wertlosigkeit zu verhüllen. Die Endabsicht des Erkrankten ist immer: den Aufgaben des Lebens — den sozialen, beruflichen oder erotischen — auszuweichen, ihre Lösung auszuschalten. Reiner als sonst zeigt sich die neurotische Lebensführung nach vermeintlichen Niederlagen im Leben, vor Prüfungen und Entscheidungen, aber gelegentlich auch bei Besserung im Befinden und aufkeimenden Erwartungen. Die Furcht vor neuen Niederlagen bringt alle neurotischen Erscheinungen dann zu schärferer Ausprägung.“

Im folgenden — dies sei nochmals hervorgehoben — kann es nicht unsere Aufgabe sein, den ganzen Weg der Persönlichkeitsentwicklung als einer Synthese, einem Ausgleichsversuch zwischen Geltungsstreben und Gemeinschaftsgefühl, wie ihn *Adler* aufgezeigt hat, darzustellen. Wir wollen nur einen *Ausblick gewinnen von dem oben erwähnten Standpunkt einer Wegscheide* aus, da, wo eine typische Entscheidung notwendig wird. — Am Scheidewege also einer *inneren oder äußeren Not*, die zu wenden es durch Entschluß oder aktives Handeln gilt. An diesem Wendepunkt wollen wir uns aufstellen und uns erst allgemein fragen:

1. Wie kann ein Mensch sich hier verhalten?
2. Welche Richtung wird er unter bestimmten Bedingungen vermutlich einschlagen? (Je nach der Richtung nämlich, aus der er kommt und je nach den Vorbedingungen, die er mitbringt.)
3. Wie können wir ihm gegebenenfalls Wegweiser sein und ihn vor Irrtum und Schaden bewahren?<sup>3)</sup>.

Versuchen wir zunächst die erste Frage formal zu beantworten. Ein Mensch kann entweder sein Tempo und seine Haltung beibehalten, auch angesichts des Wendepunktes sein Ziel — über diesen Wendepunkt hinaus — klar ins Auge fassend. Oder aber er kann sein Tempo im Hinblick auf die bevorstehende Notwendigkeit einer Entscheidung verlangsamen, er kann „*brem sen*“. Was soll unter diesem „Bremsen“ verstanden sein;

<sup>3)</sup> Vgl. *A. Adler*: „Fortschritt der Individualpsychologie“. (Vortrag auf dem 7. Kongreß f. Psychologie in Oxford, August 1912) in *Ztschr. f. Indiv.-Psych.* 2. Jahrg. 1923, Nr. 1; ferner: „Das Problem der Distanz“ in „*Praxis und Theorie der Individualpsychologie*“, 2. Aufl. 1924, S. 71 ff.



wie macht man das? — Ich denke, das wissen wir alle. Es kann auf vielerlei Weise geschehen; allemal aber ist es der Versuch einer Sicherung, dazu bestimmt, einer wirklichen, noch häufiger aber vermeintlichen oder übertrieben gesehenen Gefahr auszuweichen, oder zu entgehen. Hierbei muß noch betont werden, daß diese Bremse typischerweise mehr oder minder automatisch funktioniert, ohne vollbewußte Kontrolle und Absicht. Die Art, sich vor Entscheidungen zu sichern, gibt dem Individuum häufig einen eigentümlichen Lebensrhythmus, seiner Haltung einen charakteristischen Ausdruck. *Adler* hat hier treffend von der „zögernden Attitude“<sup>4)</sup> gesprochen.

Ein illustratives Beispiel für das prompte Einsetzen automatischer Bremswirkungen läßt sich beim Skiläufer beobachten, der seiner Kunst noch nicht ganz sicher ist. Betrachtet man nämlich die Situationen näher, in denen ein Skiläufer typischerweise zum Sturz kommt, oder beobachtet man dabei etwa sein eigenes Verhalten, so läßt sich leicht erkennen, daß der bloße Gedanke oder die Vorstellung einer Gefahr — etwa bei einer scharfen Biegung oder angesichts irgend eines Hindernisses — urplötzlich zu der sichernden Funktion des Sturzes — eines mehr oder minder bewußten „Sichhinfallenlassens“ — führt.

Einer Bremswirkung vergleichbar ist ferner auch das, was wir alle unter dem Begriff des „Trödelns“ kennen. Auch dieses Verhalten, das bei Kindern und Erwachsenen zu einer gewohnheitsmäßigen Technik des Ausweichens werden kann, bezweckt nichts anderes als einen Aufschub, ein Zeitgewinnen gegenüber einer mit Unlust oder Unsicherheit betrachteten Notwendigkeit.

Entschiedener — unter Umständen deshalb auch mutiger — ist das ausgesprochene „Halt!“ des Stillstandes. Hier muß gesagt werden, daß ein solches Innehalten unter Umständen durchaus berechtigt sein und einer richtigen Selbsteinschätzung angesichts von Schwierigkeiten und Gefahren entsprechen kann<sup>5)</sup>. Denn das, was wir „*Entschluß*“ nennen, und was jeder Tat und Handlung vorausgeht, bedarf zu seiner Hervorbringung, zu seiner Reifung einer mehr oder minder langen Zeitspanne der Erwägungen, die auch als Atemholen (Hiatus), Innehalten, Stillstand oder „schöpferische Pause“ (*Klatt*) in Erscheinung treten kann.

Fehlt der Mut zum offenen Eingeständnis des Unvermögens, eine Schwierigkeit zu bewältigen, oder soll dieser Sachverhalt etwa aus Prestige Gründen vor dem eigenen Bewußtsein und vor der Welt verschleiert werden, so können wir die *Mechanismen des Zweifels, der Ratlosigkeit, der Verwirrung* auftreten sehen. Solches Zweifeln oder Grübeln kann zu einer — auch im Sprachgebrauch so bezeichneten — „Sucht“ ausarten, zu Mechanismen, wie wir sie typischerweise auf dem Gebiete der Zwangsneurose begegnen. Die *Ratlosigkeit und Verwirrung* tritt — je nach ihrer aus-

<sup>4)</sup> A. Adler: „Über den nervösen Charakter“, 3. Aufl., Bergmann 1922.

<sup>5)</sup> Vgl. Vortrag des Verfassers auf dem 2. Kongreß f. Indiv.-Psych. 1925: „Über das seelische Gleichgewicht und seine Erhaltung.“

lösenden Ursache — *als mehr oder minder adäquate Reaktion* — etwa bei Unglücksfällen und Katastrophen — auf; sie kann aber auch *als sichernde Haltung* schon angesichts relativ harmloser Ereignisse vorkommen, wenn der Verantwortung einer vermeintlich gefährvollen Situation gegenüber ausgewichen werden soll. Dasselbe gilt grundsätzlich auch von der *Umkehr* auf einem Wege, auf dem unüberwindliche objektive Hindernisse bestehen oder ein tatsächliches Unvermögen des handelnden Subjektes vorliegt. Freilich kann ein Rückzug auch einer irrtümlichen Beurteilung einer Situation entsprechen, die etwa einer „neurotischen“ Entmutigung entspringt.

Zusammenfassend sollen hier noch einmal die *möglichen Verhaltensweisen* schematisch umrissen werden:

Angesichts einer Aufgabe oder Frage, vor die das Leben uns stellt, gibt es ein „Ja“ oder „Vorwärts“, ein „Nein“ oder „Rückwärts“ und schließlich ein „Aber“ oder „Ausweichen“, dessen Möglichkeiten, wie oben ausgeführt, sehr vielgestaltig sind. Wichtig ist, daß man hinter allen „Wenn und Aber“, „Vielleicht und Später“, hinter „allem gedanklichen oder tätigen Hin und Her“ die Tendenz erkennt, der Entscheidung und Verantwortung auszuweichen. Die Bedeutung dieser sichernden „Distanz“<sup>6)</sup> für die Neurose und Psychose soll weiter unten näher erörtert werden.

Wenn wir die Verhaltensweisen einer Aufgabe gegenüber *inhaltlich* betrachten, d. h. ihre Spiegelung im Seelischen, gewissermaßen als Rationalisierungen des Handelns, so bieten sich uns folgende Aspekte dar:

Dem „Wege“, der *bejahenden Annahme einer Aufgabe*, dem „Vorwärts“ einem Hindernis oder einer Schwierigkeit gegenüber entspreche nach einem angemessenen Auftakt der Selbstbesinnung oder Besinnung auf einem übergeordneten Wert ein freier Entschluß, eine befreiende Tat, befreiend im Sinne einer Lösung der ihr vorausgehenden natürlichen Spannung. — Wenn wir dabei einen kurzen Ausblick auf die Summe solcher Verhaltensweisen werfen, die sich etwa als Kurve der Persönlichkeitsentwicklung darstellen lassen, so müßte sich eine Höherentwicklung d. h. auch ein qualitatives Fortschreiten im Sinne zunehmender Entschlußsicherheit, Anpassungsfähigkeit (Elastizität) und Gleichgewichtigkeit (Selbstbeherrschung) ergeben. Dieser gefestigten Selbstbehauptung entspreche anderseits im Verhalten zur Umwelt eine vermehrte Hingabefähigkeit gegenüber allen Aufgaben der Arbeit, der Mitmenschlichkeit und der Liebesbeziehungen. Hiermit ist sozusagen auch eine harmonische Einordnung in kosmische Gesetze<sup>7)</sup> gegeben, eine Erkenntnis, die schon Lao-Tse in die Worte faßte:

„Die Bahn des All — Ausgleich ohne Kampf.

Die Bahn des Menschen — Tat ohne Zwang.“

<sup>6)</sup> Vgl. A. Adler: l. c.

<sup>7)</sup> R. Francé: „Richtiges Leben“, R. Voigtländers Verlag, Leipzig 1924.

Das „Nein“, die *Umkehr*, kann *beinhalten*: einmal eine unbewußte, ungezwungene, aus innerer Notwendigkeit hervorgehende negative Bewertung — eine *Ablehnung*. Sie kann auch bedeuten einen *freiwilligen Verzicht* angesichts einer inadäquaten Aufgabe, ein freiwilliges und begründetes Eingeständnis eigenen Unvermögens oder Irrtums.

In diesem Sinne kann auch die Verneinung oder Umkehr als ein „Weg“ Geltung haben. Unwillkürlich fällt uns dabei die Fabel vom „Fuchs und den sauren Trauben“ ein. Wir sehen, wie nahe dem freiwilligen Verzicht die Versuchung liegt, aus Prestigegründen, um unser Selbstwertgefühl aufrecht zu halten, nach außen die Freiwilligkeit vorzutäuschen, was wir uns selbst oder anderen nicht eingestehen wollen. Hier stolpern wir gewissermaßen über unsere Eitelkeit in einen vielbegangenen Irrweg hinein, den der *Selbsttäuschung und der Täuschung unserer Umwelt*. Es eröffnet sich damit das große Gebiet der Lebenslüge, der Pose, des Komödiantentums und der Schauspielerei; gewisser Beschränkungen, wie der Menschenscheu, der Berufsangst, der Liebes- und Ehescheu, ebenso wie vertiefter sekundärer Bindungen an Natur, Wissenschaft, Kunst, Geld, Amt, Beruf, Sonderbarkeiten und Liebhabereien<sup>8)</sup>.

Bei den Irrwegen der Selbsttäuschung und der Täuschung der Umgebung ist gemeinsam die *Entstellung der Wirklichkeit*, die falsche Bewertung von Wirklichkeit (Objekt) und Ich (Subjekt), die Störung des Gleichgewichts in der Relation zu beiden. Der Index oder Maßstab für diese Gleichgewichtsstörung ist das gestörte Selbstwertgefühl. Daraus ergeben sich gesetzmäßig krampfhaft Versuche, das seelische Gleichgewicht wieder herzustellen<sup>9)</sup>. Ferner ist für beide Irrwege bezeichnend die *asoziale Einstellung*, die *gegensätzliche Stellungnahme zur Gemeinschaft*.

Eine entschiedenere und weitergehende asoziale Stellungnahme zur Gesellschaft, schon *hinüberführend in eine antisoziale gesellschaftsfeindliche Richtung*, ist der *Abweg der Hochstapelei*. Hier stehen wir schon auf dem Boden bewußter und planmäßiger Täuschung zur Erreichung materieller und ideeller Vorteile, gelegen in der Richtung eines besonderen Geltungsstrebens und mangelnden Gemeinschaftsgefühles<sup>10)</sup>.

Bei geringerer Aktivität und stark gehemmter Aggression einerseits, wirksamen moralischen Bindungen und Hemmungen andererseits, wird gesteigertes Geltungsstreben und vermindertes Gemeinschaftsgefühl in den wohl bekannten *Irrweg der Neurose* einmünden.

Von ihrer Betrachtung und Erforschung aus haben sich zunächst für *Freud* und seine Schüler, späterhin für *Alfred Adler* und seine Mit-

<sup>8)</sup> Vgl. *A. Adler*: „Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose“ in „Heilen und Bilden“, 2. Aufl. München 1922.

<sup>9)</sup> Vgl. *Thomas Mann*: „Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull“ in „Buch der Kindheit“, Deutsche Verlagsanstalt 1924.

<sup>10)</sup> Vgl. hierzu den Vortrag des Verfassers auf dem 9. Kongreß f. exp.-Psychologie: „Über das Selbstwertgefühl und seine Störungen“ in *Ztschr. f. Indiv.-Psych.*, 4. Jahrg., 1926, H. 1.



arbeiter, wertvollste Erkenntnisse in die Dynamik menschlicher Irrungen und Verirrungen ergeben. — Dem Standpunkt der *Adlerschen Individualpsychologie* zufolge sehen wir allen Abirrungen der Neurose, die einheitlich zu fassen wir uns gewöhnt haben, zugrundeliegend ein Ausbiegen, Ausweichen vor den Lebensaufgaben, vor der immanenten Logik des menschlichen Zusammenlebens, vor dem angeborenen, aber verkümmerten und unterdrückten Gemeinschaftsgefühl. Es erübrigt sich, hier auf den Mechanismus der Neurosen in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit näher einzugehen. Ich würde in diesem Rahmen nur Bekanntes wiederholen müssen und darf für solche, denen diese Dinge noch nicht so vertraut sind, auf die Arbeiten *Alfred Adlers* und seiner Mitarbeiter verweisen<sup>11)</sup>.

Besonders erwähnt seien in diesem Zusammenhange die Perversionen, deren Benennung schon die Abwegigkeit für das allgemeine Empfinden erkennen läßt und die wir heute zu ihrem größten Teil nicht als Ausdruck organischer Notwendigkeit, sondern als neurotische Verirrungen ansehen<sup>12)</sup>.

Das Kriterium aller bisherigen Haltungs- und Lösungsversuche angesichts der Lebensaufgaben ist die asoziale Einstellung, die mangelnde Bezogenheit und Orientierung nach der Seite der Gemeinschaft, der Mitmenschlichkeit, der Arbeit, der Liebe, mit einem Worte: der Hingabe statt der Selbst-Bewahrung und Selbst-Behauptung.

In der *Psychose*, im vollkommenen „Irresein“, sehen wir den Menschen schon so weit auf seinem Irrwege vorgedrungen, daß die, unsere Isolierung gewöhnlich korrigierende Stimme der Umwelt, der Gemeinschaft und ihrer Funktion, der Logik, nicht mehr zu ihm zu dringen vermag, nicht mehr „wahr“genommen, vielmehr ausgeschaltet wird.

„Der wahre Sinn der Halluzination“, sagt *Adler* an einer Stelle<sup>13)</sup> — „ihre Bedeutung, ihr ‚Wohin‘ und ihr ‚Warum‘ — ist nur aus dem Ganzen des Individuums, nur aus seiner Persönlichkeit zu verstehen, als deren Ausdruck in einer besonderen Position sie uns gilt.“

Über die psychologischen Bedingungen des Ausbruches einer Psychose — von organisch bedingten wird hier selbstverständlich abgesehen — sei hier nur gesagt, daß sie jeweils an kritischen Punkten — etwa einer bevorstehenden Entscheidung oder Erprobung — ihre Auslösung finden kann, wobei das psychologisch Wesentliche eine schwere Erschütterung des Selbstwertgefühles darstellt, für die das Individuum keinen anderen Aus-

<sup>11)</sup> *A. Adler*: „Studie über die Minderwertigkeit von Organen“, Urban & Schwarzenberg, Berlin 1907; derselbe: „Über den nervösen Charakter“, Bergmann, München 1928 und „Praxis und Theorie der Individualpsychologie“, Bergmann 1930; ferner Intern. Zeitschrift f. Indiv.-Psych.

<sup>12)</sup> Vgl. hierzu: *A. Adler*: „Das Problem der Homosexualität“. I. Reinhard, München 1918.

<sup>13)</sup> *A. Adler*: „Zur Theorie der Halluzination“ in „Praxis und Theorie der Indiv.-Psych.“, 2. Aufl. 1924, S. 36 ff.

gleich findet, als eine psychotische Umbildung der Realität bzw. des eigenen Ichs<sup>14)</sup>).

Gelingt die Ausbiegung vor den gegebenen Lebensaufgaben nicht auf einem der vorgenannten „Notausgänge“, so bleibt noch *ein Ausweg*, gegen dessen Gangbarkeit und Erfolgverheißung es außer dem primären Selbsterhaltungstrieb weniger logische als ethische und religiöse Argumente gibt: nämlich der Selbstmord. — Freilich bäumt sich auch unsere Logik dagegen auf, daß ein Mensch der Forderung des Lebens keinen anderen Sinn als diese letzte und entschiedenste Verneinung abgewinnen kann. Auch in dieser extremsten Tat des vollkommenen Rückzuges, in dieser Selbstvernichtung, ist typischerweise ausschlaggebend eine irrtümliche Bewertung des eigenen Ichs, der Umwelt und damit des Lebens. Die Verirrung aber ist in ihrer aktiven Selbst-Bewertung und -Verurteilung noch ein Beweis dafür, daß der Mensch unter allen Umständen sich als ein Vollkommenes zu bewahren trachtet, wenn er sich gewissermaßen zum Richter über sich selbst aufwirft. Mit diesen aphoristischen Bemerkungen soll übrigens die Psychologie des Selbstmordes nicht erschöpft werden. (Es handelt sich vielmehr darum, die für unsere engere Problemstellung wesentlichen Gesichtspunkte herauszuarbeiten.) In gewissem Sinne ist mit dem Selbstmord, insofern er mit dem Individuum auch die Gemeinschaft trifft, nicht selten treffen will, ein *Übergang* gegeben zu dem antisozialen *Abweg des Verbrechens*. Dieses unterscheidet sich von den mehr gemeinschaftsfremden Irrwegen der Neurose durch seine ausgesprochene Gemeinschaftsfeindlichkeit. Beim Verbrecher finden wir das Bestreben, sich aus Haß, Neid, Wut oder Furcht vor drohendem Nachteil in Vorteil zu setzen, ferner den Versuch, diesen Schritt vor sich und anderen durch solche Hinweise in milderem Lichte erscheinen zu lassen, andererseits typischerweise eine Vorbereitung durch Überredung (Training seiner selbst) und häufig auch in seiner Vorgeschichte den Versuch, das vorliegende Verbrechenproblem in irgend einer Form zu lösen<sup>15)</sup>).

Untersuchen wir nun das *Bezugssystem* des Verbrechers nach den drei genannten maßgebenden Richtungen, so fällt meist, ebenso wie beim Hochstapler, in erster Linie die *gestörte Beziehung zur Arbeit* auf: Arbeitsscheu, Müßiggang, Vagabondage, Landstreichertum sind meist Vorstufen und Gelegenheitsursachen des Verbrechens.

Die *Beziehung zum eigenen Ich* weist ein deutliches Minderwertigkeitsgefühl auf, das nach aktiver Kompensation drängt. (Ähnlich bei der Prostitution.)

Die *Beziehung zur Umwelt* ist von außen gesehen gespalten, aber innerlich einheitlich begründet durch ein in der Wahl der Mittel rücksichtsloses Streben nach Macht. Einerseits führt der Verbrecher einen mehr oder minder planmäßigen Krieg gegen die Gesellschaft, die ihn äch-

<sup>14)</sup> Vgl. hierzu: P. Schilder: „Medizinische Psychologie“, S. 271, J. Springer, 1924.

<sup>15)</sup> Vgl. Adler: 1. c.

tet und somit sein Selbstwertgefühl aufs Stärkste bedroht (vgl. das Ressentiment des Revolutionärs und des oppositionellen Parteifanatiklers), andererseits ist die Beziehung zu seiner nächsten Umwelt, zu Komplizen und Genossen seines Schicksals häufig und typischerweise enger als beim Neurotiker, abgesehen von Lustmördern, Typen wie „Ritter Blaubart“ im Märchen, oder dem vielbesprochenen Fall Angerstein u. ä.

Verwandt in der gesellschaftsfeindlichen Einstellung, aber nicht wesensgleich mit dem Verbrechen, sind die Abarten antisozialer Einstellung, speziell auf erotischem Gebiet: die Prostitution, die Zuhälterei, die Kuppelei. Hier fallen gestörte Liebes- und Berufsauffassung zusammen und auch die Gemeinschaftsbeziehungen sind abwegig. Zum Schluß seien einige grundsätzliche Folgerungen für die *Prophylaxe*, d. h. für die Vorbeugung gegenüber den Ab- und Verirrungen und Abwegigkeiten der Persönlichkeitsentwicklung gezogen. Sie *gipfeln* in der Vermeidung der Hauptursache jeglichen „*Ausreißertums*“, die gekennzeichnet zu haben eines der größten Verdienste *Alfred Adlers* genannt werden muß — der *Entmutigung*.

Dies zu betonen scheint uns umso wichtiger, als die Einschüchterung in unserer bisherigen Pädagogik eine übergroße unheilvolle Rolle gespielt hat, in der die Autorität um ihrer selbst willen allzulange „Trumpf“ war. An ihrer Stelle fordern wir: Autorität der Vernunft, nicht der Person; Erziehung zum Selbstvertrauen und zur Selbständigkeit, im Gegensatz zur unbedingten Subordination, zum blinden, erzwungenen Gehorsam und damit zur Unselbständigkeit und zum „Knechtsgeist“<sup>16)</sup>.

Richtiges Selbstvertrauen, wirkliche Selbständigkeit begreift in sich auch Entschlußkraft, Mut zur Tat und Verantwortungsfreudigkeit. Sie ist der Ausdruck einer in sich gefestigten Persönlichkeit und befähigt zur Erhaltung des seelischen Gleichgewichts. Wichtig erscheint uns auch eine richtige, d. h. sachliche Wertung über sich und seine Stellung zur Umwelt. Damit ist gegeben die Forderung einer *Erziehung zur Gemeinschaft*, einer *staatsbürgerlichen Erziehung* im Sinne *G. Kerschensteiners* und schließlich einer lebendigen Vermittlung von Gemeinschaftswerten durch Liebe und Beispiel von Kindheit an.

Bezüglich der Therapie, der Behandlung und Heilung irrender, verirrter und abwegiger Menschen ist eine sozusagen *allgemeine Therapie* ins Auge zu fassen.

1. Die *Gegebenheiten*: Vor allem die *irrtümliche Einstellung* zu den Kindheitserlebnissen. Diese Einstellung entwickelt sich auf der gegebenen Anlage mit *ihren Organminderwertigkeiten* und findet ihren reaktiven Ausdruck in dem Minderwertigkeitsgefühl. Dieses drängt nach Ausgleich und führt zur *Kompensation oder Überkompensation* in den mannigfaltig besprochenen Formen. Die Aus-

<sup>16)</sup> Vgl. *L. Nelson*: „Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen“. Der neue Geist-Verlag, Leipzig 1917.



wirkungen dieser dynamischen Zusammenhänge drücken sich in der *Gesamthaltung* eines Menschen charakteristisch aus. Diese läßt sich kennzeichnen im Falle der Abirrung oder Abwegigkeit im Gegensatze zur Gleichgewichtigkeit des Gesunden als Schiefhaltung oder Verkrampfung, bezogen auf die Umwelt als Vereinsamung (Isolierung) und Entfremdung (Distanz). Immer aber liegt ihr zugrunde eine Störung des Selbstwertgefühles, eine Entmutigung, ein Mißverständnis seiner selbst und der Umwelt und als dessen Folge die mangelnde Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls.

Als Aufgabe der Therapie — (abgesehen von allenfalls möglichen Korrekturen von Organminderwertigkeiten z. B. Ausgleich von Sinnesdefekten, von orthopädisch heilbaren Mißgestaltungen etc., körperlicher Kräftigung bei allgemeiner Schwäche) — ergibt sich aus den gesamten Bedingtheiten die *gründliche Aufklärung der Irrtümer* und ihrer Folgen, ferner eine *Korrektur der falschen Selbsteinschätzung* und irrtümlichen Einschätzung der Umwelt, ein Abbau des kompensatorischen *Geltungs- und Machtstrebens*, die Pflege und der *Aufbau des Gemeinschaftsgefühls* und *Entwicklung der Mitmenschlichkeit*.

2. Gewissermaßen als *spezielle Therapie* ist das Augenmerk auf das Verhalten in *aktuellen Situationen* und zwar:

- a) in der Bezogenheit auf sich selbst (Selbstwerthaltung),
- b) in der Bezogenheit auf den Beruf (Arbeitsfähigkeit),
- c) in der Bezogenheit auf die Mitmenschen (soziale Einstellung) in den gesellschaftlichen, den sozialen und in den Liebesbeziehungen (Erotik) zu richten.

Die therapeutische Aufgabe liegt in der Aufweisung des Zusammenhanges der unter 1. genannten Vorbedingungen mit der aktuellen Situation. Sie erstrebt die *freiwillige* Bejahung der Gemeinschaftspflichten auf allen Entwicklungsstufen; damit wiederum die Vereinigung individueller Entwicklung zur sittlich-autonomen Persönlichkeit mit der „schöpferischen Gestaltung“ und Höherentwicklung der Gemeinschaft als solcher.

3. Muß betont werden, daß die *freie Zuwendung* nach allen diesen Seiten und Aufgaben des menschlichen Lebens *nur möglich* ist aus einer inneren Ausgeglichenheit heraus, die auch schon in unserer Körperhaltung ihren sichtbaren Ausdruck findet.

Diese Gleichgewichtigkeit und Ausgeglichenheit ist ebenso bedingt durch *ein Ruhen in sich*, mit richtig gelagertem Schwerpunkt, wie in dem Gerichtetsein auf einen *höheren Wert* durch den unsere Haltung ihren letzten Sinn gewinnt<sup>17)</sup>.

Der Formulierung der früher genannten pädagogischen Aufgabe einer lebendigen Vermittlung von Gemeinschaftswerten durch Liebe und

<sup>17)</sup> Vgl. E. Przywara: „Zur Metaphysik der Person“ in Ztschr. f. Indiv.-Psych., Jahrg. 1926. Ferner auch zu dem Problem der religiösen Bezogenheit H. Heger: „Individualität und Religion“, ref. im Mitteilungsblatt des I. V. f. Indiv.-Psych. Jahrg. 1, H. 1.

Beispiel entspricht auch das therapeutische Problem, wie wir einen irrenden oder leidenden Menschen Wegeweiser zur Gemeinschaft zu sein vermögen<sup>18)</sup>. Es bedeutet für uns als Ärzte und Helfer nicht mehr und nicht weniger, als selbst soviel lebendiges Gemeinschaftsgefühl zu haben, daß für den anderen unser Ruf als Ruf der Gemeinschaft gewinnender als die verlockende Stimme seiner weltfremden, weltabgewandten Phantasien wird. Wir müssen ihm ja einen Ersatz bieten, wenn wir sein mühsam erworbenes, krampfhaft beibehaltenes Gleichgewicht seiner gewohnten Schiefhaltung erschüttern, wenn wir ihm die alten Krücken nehmen. Wir müssen wohl selbst ohne Krücken gehen, das Gleichgewicht bewahren können, sonst wird er mit Recht sagen: „Aber du hinkst ja auch — und willst mich gehen lehren!“ Man könnte hier wohl einwenden: wir brauchen als Helfer nicht Vorbild zu sein, ja, wir können es auch nicht in jedem Einzelfalle, aber in dem Sinne vorbildlich, beispielgebend, müssen wir sein, daß wir wenigstens glaubhaft zeigen können, wie man sein Gleichgewicht in Bezogenheit auf die Gemeinschaft aufrecht erhält. Diesen Beweis dürfen wir dem Suchenden, der uns nach dem Wege fragt, nicht schuldig bleiben. So verstanden kann es uns nicht erspart bleiben, nicht nur Wegeweiser, sondern auch Führer und Erzieher zu sein, wenn es auch letztes Ziel des Erziehers wie des ärztlichen Psychotherapeuten sein muß, sich selbst und seine Hilfe entbehrlich, den Zögling oder Patienten selbständig, d. h. reif oder gesund zu machen. Und das Ziel? — Können wir es einem Menschen geben? — Diese Frage stellen, heißt sie verneinen. Jeder hat sein Ziel in sich; es kann nicht einen Weg für alle geben, wenn auch wohl für jeden. *Margarethe Susmann* hat in ihrem Buche „Vom Sinn der Liebe“<sup>19)</sup> die schönen Worte geschrieben: „Sein Ziel kann auch in der tiefsten Liebe keinem Menschen von einem anderen gegeben oder genommen werden, aber es kann ihm erschlossen werden durch die Liebe; und zwar ist das Letzte, was wir Menschen einander sein können: *Sehende, Wächter und Erwecker!*“

#### Summary.

There are several possibilities to face a decision: in the way you turn to it, in the choice of the road according to the aim of positive affirmation, of negation or evasion. The "road" of synthesis, of the harmonic compensations between individual strife of acknowledgment and social feeling, all the a-social détours and the wrong ways of one's own erroneous attitude towards life („Lebenslüge“), the neurosis, the antisocial sideways of fortune-hunting and swindling (Hochstapelei) of prostitution and crime are shown in their dynamic force as turning-points which compel a decision on the vital questions either by reason of principle or by accident. This way of looking at life is applied to the various fields of value: selfevaluation, valuation of work and of the responsibilities of one's profession, valuation of environment in social and love-relations. Then the author develops how the principle works for diagnostics and prognosis, therapeutics and education of human behaviour.

<sup>18)</sup> Vgl. hierzu: *R. Allers*: „Gemeinschaft als Idee und Erlebnis“, *Ztschr. f. Indiv.-Psych.*, 2. Jahrg., H. 1.

<sup>19)</sup> *Marg Susmann*: „Vom Sinn der Liebe“, Eugen Diederichs, Jena, 1912.

## Résumé.

Au moment où l'on se voit en face d'un devoir, on est forcé de prendre une décision; mais cette décision se manifesterait différemment: par l'approbation de ce qui doit être fait, par le choix d'un chemin dont le but envisagé pourrait être atteint d'une manière affirmative, négative ou évasive. Le „chemin“ de la synthèse cherchera à établir une compensation harmonieuse entre le désir personnel de l'individu de se faire remarquer et l'exigence de la communauté. Les détours et les faux chemins choisis par le mensonge vital et la neurose, les actes antisociaux de la flibusterie, de la prostitution et de la délinquance sont démontrés dans tout leur dynamisme, l'auteur partant toujours de la double possibilité d'une décision prise par principe ou fortuitement en présence d'une question de vie. Cette méthode de considération sera applicable à toutes les domaines d'évaluation: évaluation de sa propre personnalité, évaluation du travail et des exigences du métier, évaluation du milieu dans ses relations sociales et d'amour. Finalement on examine l'importance diagnostique, pronostique, thérapeutique et pédagogique de cette méthode de considérer les hommes dans leur comportement et leurs décisions à prendre.

## Minderwertigkeitskomplex und Kompensationen in den Geschichten zu Murrys „Thematic Apperception Test.“

Von Prof. Dr. med. et phil. ERICH STERN, Boulogne.

Jedes vom Menschen angefertigte Gebilde, jedes von ihm geschaffene Werk läßt zwei verschiedene Deutungen zu. Es kann rein *objektiv*, losgelöst von seinem Erzeuger oder Schöpfer betrachtet werden; zugleich aber kann man es auch *subjektiv*, als Ausdruck einer bestimmten Persönlichkeit ansehen und versuchen, aus der Schöpfung Schlüsse auf den Schöpfer zu ziehen. Wer einen Roman liest, an einem Gemälde sich freut oder einen Gebrauchsgegenstand benutzt, ist im allgemeinen auf das Objekt gerichtet und er fragt nicht nach dem Wesen dessen, der es erzeugt hat. Der Psychologe hingegen, dem es auf die Erkenntnis und das Verstehen des anderen Menschen ankommt, benutzt alles, was ein Mensch erzeugt hat, als Material für seine Erkenntnis.

Jeder, auch der einfachste und banalste Gegenstand, legt Zeugnis ab von der seelischen Beschaffenheit des Herstellers. Mehr noch gilt dies von Produkten, denen ein geistig-kultureller Wert zukommt: von allen wissenschaftlichen, künstlerischen, religiösen, sozialen, politischen Schöpfungen. Wenn wir als Beispiel die literarischen Werke nehmen, den Roman, die Novelle, die Erzählung, so haben sie gewiß eine objektive Bedeutung und einen objektiven Wert, aber sie sind zugleich doch auch Ausdruck der Persönlichkeit des Schriftstellers. „Jedes Werk“, so schreibt der bekannte französische Romancier François Mauriac, „ist etwas von unserem Fleisch und Blut, das wir von uns geben. Keine Linie, die nicht den Stempel ihres Urhebers trägt, die aber nicht auch ein Zeichen des Jahres ist, in dem sie geschrieben wurde. Wir erkennen darin unser Gesicht, aber unser



Gesicht in einem bestimmten Jahr, unser Herz in einem genau bestimmten Zeitpunkt seines Dramas.“ Und er fährt fort: „Es ist eine Tatsache, gegen die niemand etwas vermag: ein Werk entsteht immer aus Leidenschaften, die entweder entfesselt sind oder bekämpft werden, auf alle Fälle aber aus einem Zustand gewaltigen Erlebens.“

Jedes Werk trägt den Stempel seines Schöpfers. Das ist der Grund, weshalb der Kenner im allgemeinen aus der Betrachtung des Werkes so gleich den Schöpfer anzugeben vermag und weshalb die einzelnen Werke eines und desselben Schöpfers untereinander eine große innere Verwandtschaft zeigen. *Dilthey* hat von *Shakespeare* gesagt, daß alle seine Gestalten aus „derselben Familie“ stammen. Dies ist nicht anders möglich; denn niemand kann etwas anderes geben als das, was in ihm lebt, jeder *projiziert* seine eigenen Erlebnisse, seine Gefühle, Wünsche, Befürchtungen in die Gestalten hinein, die er schafft. Gibt es allgemeine, bei den verschiedensten Menschen und unter den verschiedensten Bedingungen sich immer wiederholende Erlebnisse und Konflikte, so müssen auch diese sich, freilich in individueller Form, in den Werken spiegeln.

Die soeben geschilderten Tatsachen kann man versuchen, systematisch zur Erforschung der fremden Persönlichkeit auszunutzen. Auf diese Weise entsteht eine Gruppe von Untersuchungsmethoden, die man als *projektive Tests* bezeichnet hat. Natürlich kann es sich hier nicht um die Erzeugung von künstlerisch wertvollen Produkten handeln, die eine besondere schöpferische Begabung voraussetzen, aber man kann versuchen, den Prüfling zu Leistungen anzuregen, in denen sich ähnliche Kräfte betätigen wie beim literarischen Schaffen. Aus den Produkten, denen in diesem Falle kein literarischer Wert zukommt, die sonst aber strukturell Romanen, Novellen und Erzählungen nahe stehen, müssen sich dann Schlüsse auf die Persönlichkeit des Prüflings ziehen lassen.

Hier liegt die Bedeutung des von *Murray* angegebenen „Thematic Apperception Tests“, heute meist unter der kurzen Bezeichnung TAT bekannt. Dieser Test hat in Amerika eine sehr große Ausbreitung gewonnen; er gehört hier zu den am meisten angewandten Tests überhaupt; in außereuropäischen Ländern, vor allem denen des deutschen Sprachgebietes, ist er noch weniger bekannt, während er in anderen Ländern, z. B. in Frankreich, eine immer steigende Bedeutung gewinnt. Der TAT ist ein *projektiver Test*, d. h., es soll bei ihm dem Prüfling Gelegenheit geboten werden, seine Erlebnisse in von ihm erfundene Personen zu projizieren und so in einer Weise auszudrücken, die bewußte, gewollte Entstellungen nach Möglichkeit ausschließt.

Wir können hier nicht den Test, das Material, die Methode der Anwendung und Auswertung im einzelnen näher darstellen und müssen in dieser Hinsicht auf die Arbeit von *Murray* selbst und auf unsere ausführlichere Beschreibung verweisen. Nur einige Bemerkungen seien zum Verständnis des folgenden vorausgeschickt. Das Testmaterial besteht aus dreißig Bildern, die nach eingehenden Untersuchungen ausgewählt wor-

den sind. Für ihre Auswahl war bestimmend, daß sie in erster Linie die Aktivierung gewisser Konflikte und Komplexe ermöglichen sollten. Von den dreißig Bildern sind einige für sämtliche Versuchspersonen, unabhängig von Alter und Geschlecht, andere nur für bestimmte Gruppen (männliche oder weibliche Prüflinge, Kinder oder Erwachsene) bestimmt, so daß jedem Prüfling insgesamt zwanzig Bilder geboten werden. Diese werden ihm einzeln nacheinander, in einer bestimmten Reihenfolge vorgelegt, und der Prüfling hat zu jedem der Bilder eine Geschichte zu erfinden. Man erhält also von jeder Versuchsperson zwanzig Geschichten. Der Versuch wird in mindestens zwei Sitzungen, oft aber, besonders wenn die Geschichten sehr lang sind, in drei oder vier Sitzungen durchgeführt.

Die Geschichten werden dann eingehender analysiert. Ich gehe hier nicht auf die Methode der Analyse und Interpretation näher ein, betone nur, daß diese nach der formalen und nach der inhaltlichen Seite hin erfolgt. In den Geschichten drücken sich ganz wesentliche Seiten der Persönlichkeit, ihre Erlebnisse, Komplexe und Konflikte aus, auch Ereignisse aus der Vergangenheit der Versuchsperson werden in ihnen dem Helden der Geschichte unterlegt, und es gelingt nicht selten, aus den Geschichten, den Erlebnissen der Helden, das Leben der Versuchsperson zu rekonstruieren. In den Geschichten treten auch die typischen Konflikte und Komplexe, und ebenso die typischen seelischen Mechanismen zu ihrer Erledigung in die Erscheinung. Am besten werden einige Beispiele dies zeigen.

Das erste Bild der Reihe stellt einen Knaben dar, der, den Kopf auf seine Arme gestützt, den Blick nach abwärts gerichtet, an einem Tisch sitzt. Vor ihm auf dem Tisch liegt eine Violine und ein Violinbogen, darunter ein aufgeschlagenes Notenheft. Ich gebe einige Geschichten zu diesem Bilde, die wir dann mit dem Verhalten und der Lage des Prüflings vergleichen werden.

1. Vierzehnjähriger Lyzealschüler. „Der Junge hat eine Violine geschenkt bekommen, und nun soll er üben. Aber er sitzt da vor dem Instrument und weiß nicht, wie er es anfangen soll. Er hat schon versucht zu spielen, aber er hat nichts fertig gebracht, und er meint, er werde es nie lernen. Jetzt ist er entmutigt und gibt es auf, er träumt vor sich hin.“

Es handelt sich hier um einen Jungen, der mit vierzehn Jahren noch vollkommen an seiner Mutter klebt. Als ich die Mutter herausschicken will, um mit ihm allein zu sprechen, sagt er voller Angst, die Mutter solle nicht fortgehen und ihn nicht allein lassen. Der Prüfling ist durchaus nicht unintelligent, er könnte in der Schule gewiß folgen, aber er ist vollkommen entmutigt und traut sich keine Leistung zu; deshalb versucht er sie auch nicht. Er zieht sich aus der Wirklichkeit zurück und liebt es, vor sich hinzuträumen.

2. Ein elfjähriger Junge. „Die Mutter hat dem Jungen zum Geburtstag die Violine gekauft. Sie hat ihm gesagt, daß er fleißig üben solle. Aber er hat nicht gewollt. Dann hat er die Violine genommen und sie kaputt gemacht. Die Mutter hat sie ausbessern lassen und ihm gesagt, er solle fleißig üben. Das hat ihm nicht gepaßt, und er hat sie

wieder kaputt gemacht. Diesmal aber richtig. Und nun ist nichts mehr zu wollen, sie ist endgültig kaputt.“

In diesem Falle handelt es sich um einen Jungen, der uns wegen seiner Unruhe, seiner Unverträglichkeit und seiner Aggressivität geschickt wurde. Der Junge ist nicht übermäßig begabt, erreicht gerade den Durchschnitt, müßte aber in der Volksschulklasse, in der er sich befindet, folgen können. Aber er scheut jede Anstrengung, er betont, was von ihm verlangt werde, sei „zu schwer“ für ihn, er könne nicht folgen. Die anderen Kinder in der Schule „stören ihn“ (*ils m'embêtent*), nicht er sei unverträglich, sondern die anderen; wenn sie ihn in Ruhe ließen, so ginge es. Auch der Lehrer stört ihn (*il m'embête aussi*), er könne nicht so lange ruhig sitzen (*il me faut bouger*), und das führe zu Konflikten. Er behauptet, mit der Mutter gut zu stehen, aber befindet sich in Wahrheit doch in einer Oppositionshaltung auch ihr gegenüber. Sie stellt Anforderungen an ihn, denen er nicht nachkommen will.

3. Eine fünfzehnjährige Lyzealschülerin. „Der Junge sitzt da vor seinem Instrument. Er ist neulich in einem Konzert gewesen; es war das erste große Konzert, das er besucht hat, und er hat einen großen Virtuosen gehört. Er liebt die Musik, und er hat seine Eltern gebeten, ihn doch Geige spielen zu lassen. Die Eltern haben dem Wunsch des Jungen nachgegeben. Nun sitzt er vor der Geige und betrachtet sie mit Begeisterung und voller Erwartung. Wie ist es möglich, so fragt er sich, daß aus diesem so seltsam geformten Holzkasten und den darüber gespannten Saiten so herrliche Töne kommen können? Und er überläßt sich seinen Träumen: Er sieht sich als großen Künstler auf dem Podium stehen, der Saal ist überfüllt und die Zuhörer lauschen mit Anteilnahme und Begeisterung seinem Spiel. Er hat eben geendet und ein nicht enden wollender Beifall braust ihm entgegen. Er ist glücklich. Aber dann fällt sein Blick auf das Instrument, und er seufzt tief auf: er sieht den Weg vor sich, um dahin zu gelangen, und er fragt sich voller Angst, ob es ihm gelingen wird. Hoffen wir mit ihm, daß er ein großer Künstler werden wird.“

Es handelt sich um ein Mädchen, das ausgezeichnete Intelligenz besitzt, gute Leistungen in der Schule aufzuweisen hat, aber im übrigen sich unglücklich fühlt. Sie ist verhältnismäßig klein für ihr Alter, dabei dick; sie ist **schüchtern und findet schwer den Kontakt** mit anderen Menschen. Sie sieht, daß viele ihrer Klassenkameradinnen weit mehr Erfolg bei anderen haben, auch den Jungen besser gefallen als sie. Hinzu kommt, daß sie aus recht dürftigen Verhältnissen stammt, aber in eine Schule geht, die vorwiegend von Mädchen aus wohlhabenden bürgerlichen Kreisen besucht wird; sie ist **weniger elegant (obgleich gut) angezogen** und kann an manchen Veranstaltungen der Mädchen nicht teilnehmen. Sie liebt die Musik, besitzt aber für deren Ausübung wenig Begabung. Sie befindet sich im Augenblick unserer Untersuchung in einer Pubertätskrise, leidet an Unsicherheit und Angst, fühlt sich zurückgesetzt, den anderen unterlegen. Sie findet sich bald wertlos, bald nicht nach ihrem richtigen Wert eingeschätzt; sie zieht sich bald von den anderen zurück, bald sucht sie sie auf und trachtet durch Intelligenz und geistreiche Unterhaltung Eindruck zu machen, was dann gewisse Widerstände gegen sie auslöst.

4. Eine Frau von 42 Jahren, vormals Lehrerin, Mutter von drei Kindern. „Der Junge hat die Geige von seinen Eltern bekommen. Gewiß haben sie ihm gesagt, daß es für sie



ein großes Opfer bedeute, wenn sie ihm Musikunterricht geben lassen, aber daß sie gern wollten, daß er eine gute Erziehung habe und auch Musik verstehe. Das würde ihm später im Leben nicht nur Freude bereiten, sondern auch nützlich sein. Der Junge aber sieht das nicht ein, er möchte lieber mit den anderen Jungen draußen spielen. Er weint jetzt, wenn die Mutter ihn zur Rede stellt, aber später wird er zufrieden sein, daß man ihn gezwungen hat.“

Es handelt sich hier um eine Patientin, die verschiedene Funktionsstörungen aufweist, denen keine organische Grundlage entspricht. Sie stammt aus kleinbürgerlichen Kreisen, hat aber sehr großen Ehrgeiz, über diese hinauszuwachsen; sie treibt dauernd ihren Mann an, mehr zu arbeiten, um „weiterzukommen“. Noch größeren Ehrgeiz hat sie für ihre Kinder, besonders für den einzigen Jungen. Auch diesen treibt sie dauernd dazu an, „etwas zu leisten“, um einmal eine gehobenere Stellung einzunehmen. Der Junge setzt diesen Bemühungen einen gewissen Widerstand entgegen, und es bestehen deutliche Spannungen zwischen ihm und seiner Mutter. Er ist gleichgültig, was den Ehrgeiz der Mutter schwer verletzt. Sie hält ihm vor, er werde seinen Mangel an Ehrgeiz und Streben später bedauern.

5. Neunzehnjähriger Student der Naturwissenschaften. „Der Junge sitzt vor seiner Geige. Er kann gewiß noch nicht spielen. Jetzt überlegt er, wie so ein Ding wohl konstruiert sein mag, und wie es kommt, daß es Töne von sich gibt, und daß man auf ihm ganze Musikstücke spielen kann. Da er noch klein ist und nichts von den Gesetzen der Akustik weiß, so findet er keine Lösung, aber er forscht weiter und konstruiert sich selbst mit einem alten Kasten und einigen Saiten ein Instrument. Er sieht, daß es auch Töne gibt, freilich nicht so schöne wie die Geige. Er spielt ein wenig, oder versucht es wenigstens, dann legt er die Geige fort und sagt sich, wenn er größer sein wird, in ein paar Jahren, wird er all das wissen und dann wird er auch Dinge finden und konstruieren, die großartige Leistungen ermöglichen.“

Der Prüfling ist ein naturwissenschaftlich und technisch gut begabter Student, der aber außerhalb seines engen Fachkreises wenig Interesse hat. An allen Dingen und Ereignissen interessiert ihn in erster Linie die technische Seite. Er ist handgeschickt und bastelt gern, aber ohne große Ausdauer, wie es ihm überhaupt an dieser fehlt. Er meidet Anstrengungen, ist auch beim Studium bequem und würde es am liebsten sehen, wenn man sogleich mit großen Erfindungen und Entdeckungen beginnen könnte. Sein Ehrgeiz steht zu seiner Trägheit in einem gewissen Widerspruch.

Wir geben nunmehr noch einige Geschichten zu anderen Bildern. Bild Nr. 7 für das weibliche Geschlecht stellt eine Frau und ein Mädchen beieinandersitzend dar. Das Mädchen, das eine Puppe in der Hand hat, sieht von der Frau weg ins Weite. Die Frau sucht auf sie einzureden. Dazu erzählt ein sechzehnjähriges Mädchen die folgende Geschichte:

6. „Die Mutter sucht ihrer Tochter verständlich zu machen, daß sie über das Alter hinaus ist, in dem ein Mädchen mit Puppen spielen kann. Aber das Mädchen hat die Gewohnheit, mit der Puppe zu spielen. Sie findet, daß sie sich immer noch mit der Puppe amüsieren kann. Das stört ja auch niemanden. Mutter und Tochter geraten darüber in Streit. Die Mutter versucht jetzt, die Puppe zu verstecken, damit das Mädchen sich mit

Dingen beschäftigt, die mehr seinem Alter entsprechen. Das Mädchen ist darüber ärgerlich und will nun nichts mehr in der Schule arbeiten. Sie will etwas anderes treiben und daß man ihr die Puppe zurückgibt. Seine Mutter versucht, ihm Vernunft beizubringen. Schließlich findet das Mädchen, wo die Mutter die Puppe versteckt hat, sie geht hin und holt sie und spielt im geheimen mit ihr, ohne daß die Mutter es bemerkt.“

Es handelt sich um ein Mädchen, das im Kriege beide Eltern verloren hat und sich nun in einem Kinderheim befindet. Hier ordnet sie sich gut ein, aber ist nicht zufrieden. Sie leidet an einer Enuresie, die bisher allen Behandlungen getrotzt hat. Das Mädchen ist langsam, gleichgültig, stumpf.

7. Eine Lyzealschülerin von 16 Jahren erzählt zu dem gleichen Bild die folgende Geschichte: „Durch eine Glastür blickend sieht ein kleines Mädchen ein anderes, das in seinem Arm eine große, herrliche Puppe hält; die Puppe hat wunderschöne Haare, sie ist mit einem feinen blauen Gewand bekleidet. Sie betrachtet voller Bewunderung diese Puppe und vergleicht sie dann mit ihrer eigenen, armseligen kleinen Puppe. Sie empfindet einen tiefen Kummer wie sie die andere mit ihrer Puppe spielen sieht. Die Mutter kommt ganz leise herbei und beobachtet ihre Tochter. Dann fragt sie sie, weshalb sie denn nicht spielt. Da äußert die Kleine ihren Wunsch, auch eine so schöne Puppe zu besitzen. Wie glücklich wäre sie, wenn sie eine so schöne Puppe hätte, wie würde sie sie liebhaben und verwöhnen und sich immer mit ihr freuen. Die Mutter wendet darauf ein, daß sie ja auch eine Puppe habe. Ja, sagt das kleine Mädchen, aber unglücklicherweise ist sie weit davon entfernt, der Puppe meiner Träume zu gleichen, wie ich sie auch hier durch die Glastür sehen kann.“

Das Mädchen, dem wir diese Geschichte verdanken, hat im Kriege den Vater verloren; sie ist mit der Mutter zurückgeblieben und lebt nun im Gegensatz zu früher in dürftigen Verhältnissen. Sie leidet darunter, leidet aber vor allem auch daran, daß sie sieht, wie sehr die Mutter sich quält. Das Mädchen strebt nach Großem, erfährt aber, daß die Wirklichkeit ihr die Erfüllung vieler Wünsche versagt und zieht sich deshalb in eine Traumwelt zurück, verliert aber den Kontakt mit der Wirklichkeit trotzdem nicht. Gewissen körperlichen Symptomen fehlt eine organische Grundlage.

Das Bild 7 für das männliche Geschlecht zeigt einen älteren Herrn und einen jüngeren nebeneinander. Der ältere spricht auf den jüngeren ein, der nicht hinzuhören scheint, sondern wie abwesend ins Weite starrt. Dazu erzählt ein fünfzehnjähriger Junge die folgende Geschichte:

8. „Das ist ein Vater und sein Sohn. Der Vater gibt seinem Sohn Ratschläge, weil er auf dem Lycée ist und weil er einen Beruf vorbereitet. Am Ende eines Jahres ist der Sohn ganz entmutigt, und er will nicht mehr auf der Schule bleiben. Nun ermutigt ihn sein Vater und sagt ihm, er solle doch guten Willen haben und Mut und weitermachen. Darauf kehrt der Sohn an seine Arbeit zurück, schickt sich an, zu studieren, und am Ende des Quartals ist er der Erste in seiner Klasse. Jetzt ist sein Vater auf ihn stolz.“

Es handelt sich hier um einen Jungen, der im Kriege seinen Vater verloren hat. Die Mutter ist krank und kann sich nicht um ihre Kinder kümmern. Der Junge befindet sich in einem Kinderheim. Dort findet er wenig Freude; er ist weniger intelligent als die meisten gleichaltrigen Kameraden, die die höhere Schule besuchen, während er selbst Lehrling

bei einem kleinen Meister ist. Er fühlt sich unglücklich, zurückgesetzt den anderen gegenüber.

Der gleiche Junge erzählt zu dem Bilde 17 für männliche Versuchspersonen die folgende Geschichte. Das Bild stellt einen Mann dar, der an einem von einem Hausgiebel herabhängenden Tau hinauf- oder herunterklettert:

9. „Das ist ein junger Mann, der an einem Tau hochklettert, denn in drei Tagen muß er seine Sportprüfung ablegen. Alle Abende, wenn er von der Arbeit kommt, macht er sich eine Stunde frei, um zu trainieren. Er macht den Hochsprung, er übt sich im Werfen von Gewichten und im Laufen. Endlich ist der Tag der Prüfung da: Er kommt mit einem Kameraden. Man ruft die Jungen dem Alphabet nach auf. Da er hier der erste ist, so wird er zuerst gerufen. Er klettert an dem Seil hoch und er beeindruckt alle seine Kameraden (*Il épatait tous ses camarades*). Am Ende, als sie alle an die Reihe gekommen waren, beglückwünschten ihn die Lehrer und gaben ihm eine Medaille, die er wohl verdient hatte. Er hatte den ersten Preis davongetragen.“

Das Bild 6 für männliche Versuchspersonen stellt das Innere eines Zimmers dar. Vor dem Fenster, den Blick nach außen ins Weite gerichtet, steht eine ältere Frau. Hinter ihr ein jüngerer Mann, den Hut in der Hand, den Blick zu Boden gerichtet. Dazu erzählt ein 28jähriger Prüfling die folgende Geschichte:

10. „Mutter, Sohn. Der junge Mann muß eine Aussprache mit seiner Mutter haben. Ich nehme an, er will sich verheiraten, aber da er seine Mutter über alles liebt, so will er diesen Schritt nicht unternehmen, ohne ihre Einwilligung dafür zu haben. Er zögert, er traut sich nicht recht, der Mutter von seiner Absicht zu sprechen, denn er weiß, daß er der Mutter wehtun wird. Er überlegt, wie er es ihr sagt. Er fängt mehrmals an, aber sagt doch nichts. Schließlich beginnt er, die Mutter merkt sogleich, um was es sich handelt, sie sagt ihm, er solle tun, was er wolle, aber für sie sei es ein großer Schmerz, wenn er eine Schwiegertochter ins Haus bringe. Der Sohn sagt nichts mehr, er geht hinaus und überlegt. Dann kommt er wieder, umarmt seine Mutter und er verzichtet auf die Heirat.“

Es handelt sich um einen Patienten, der wegen sexueller Impotenz die Ordination aufsucht. Er erzählt selbst, daß er wiederholt versucht hat, mit Mädchen geschlechtliche Beziehungen anzuknüpfen, aber nie dazu gekommen sei. Ich gehe auf das Verhältnis zu seiner Mutter und die starke affektive Bindung an sie hier nicht näher ein, sondern hebe nur seine Entschlußunfähigkeit in den verschiedensten Lebenslagen hervor. Auch heute, als Mann von 28 Jahren, ist er unfähig, selbst eine Entscheidung zu treffen.

Das Bild 20 stellt eine Person dar (es ist nicht klar ersichtlich, ob es sich um einen Mann oder um eine Frau handelt), die in der Nacht irgendwo in einem Park oder Wald, an eine Laterne gelehnt, steht. Zu diesem Bilde erzählt ein neunzehnjähriges Mädchen die folgende Geschichte:

11. „Das ist ein Mädchen oder eine Frau, die ohne Eltern dasteht und die von Kindheit an überall herumgestoßen worden ist. Sie hat viele Demütigungen in ihrem Leben erfahren und niemand hat sich je mit ihr beschäftigt. Sie hat hart arbeiten müssen, aber sie ist schlecht bezahlt worden. Sie hat nichts Rechtes gelernt und hat sich daher mit den niedrigsten Arbeiten begnügen müssen, die niemand anderer tun wollte. Dann hat sie



einen Mann gefunden, der hat sie verführt und nun erwartet sie ein Kind. Jetzt steht sie da und wartet auf ihn, um ihm dies mitzuteilen. Aber sie wartet schon seit zwei Stunden. Er kommt nicht. Sie ist ganz allein. Was soll sie nun anfangen? Sie weiß keinen Ausweg.“

Es handelt sich um eine Patientin, Arbeiterin, die zwar ihre Eltern gehabt hat, aber ohne jede Liebe aufgewachsen ist. Der Vater hat getrunken und sie und die Mutter geschlagen; die Mutter hat gearbeitet und war hart mit ihr. Sie hat sie dann mit vierzehn Jahren als Dienstmädchen untergebracht. Als solches wurde sie ausgenutzt und lief fort. Dann fand man ihr eine andere Stelle, wo sie etwas länger blieb, aber fortgeschickt wurde, weil sie nicht genug leistete. Später arbeitete sie in einer Fabrik, die nach einiger Zeit schloß; dann fand sie eine andere Arbeit, wechselte aber wieder nach einiger Zeit die Arbeitsstelle. Von ihrem Gelde hat sie nie etwas profitiert. Schließlich ließ sie sich von einem Arbeitskollegen verführen.

Das Bild 14 stellt einen vollkommen im Dunkel liegenden Raum dar. Man sieht das Fenster und im Fensterrahmen eine Gestalt, die man nicht näher charakterisieren kann und von der man nicht sagen kann, was sie dort tut.

Zu diesem Bild erzählt ein zweiundzwanzigjähriges Mädchen die folgende Geschichte:

12. „Dieser Mann ist allein, er steht am Fenster in der Nacht und träumt. Vielleicht ist es in den Kolonien und eine unerträgliche Hitze im Zimmer läßt ihn nicht schlafen. Bisher hat er im Leben nicht viel Erfolg gehabt. Er hat seine Prüfungen nicht bestanden und mußte sich mit einer niederen Arbeit begnügen. Er hat eine Freundin gehabt, sie hat ihn betrogen, er hat einen Freund gehabt, der hat ihn verraten. Dann ist er in die Kolonien gegangen, weil er hoffte, hier das Glück zu finden. Aber da hat er es auch nicht gefunden. Er vergleicht sich mit anderen und findet, daß die anderen mehr erreicht haben als er, und er sagt sich, daß dies sein Fehler ist. Aber jetzt kann er daran nichts mehr ändern, er kann nichts anderes mehr beginnen. Ja, man kann sein Leben nur einmal machen und nie wieder von vorn anfangen. So wird er weiter machen wie bisher.“

Es handelt sich hier um eine kaufmännische Angestellte, die in ihrem Berufe nicht sehr glücklich ist, auch sonst nicht viel Erfolg im Leben hat und besonders darunter leidet, daß sie, im Gegensatz zu den meisten ihrer Freundinnen, weder verheiratet noch verlobt ist. Sie ist dick und leidet darunter und hat eine starke Akne, was sie gleichfalls sehr bedrückt. Wenn sie sich mit ihren Freundinnen vergleicht, so ist das Urteil stets zu ihren Ungunsten. Sie findet die anderen klüger, schöner, reizvoller, tüchtiger, sie können sich leichter aus allen Lebenslagen herauswinden und Nutzen aus ihnen ziehen („elles sont plus débrouillardes“ — ein Wort, das all dies ausdrückt, was man nicht übersetzen kann). Sie mag nicht mehr ausgehen, weil sie immer eine Enttäuschung fürchtet.

Wir haben aus einem Material von mehreren hundert TAT-Geschichten die vorangehenden zwölf ausgewählt, weil sie am klarsten und durchsichtigsten erscheinen und weil bei ihnen, was durchaus nicht immer der Fall, auch ohne weiteres Suchen nach Einzelheiten sich eine gute Übereinstimmung des Inhaltes der Geschichten mit der Lebenslage und der

Lebensgeschichte des Prüflings ergibt. Ich bemerke, daß die Geschichten sämtlich in französischer Sprache erzählt wurden, daß ich sie übersetzt habe, wobei ich bemüht war, den Ton des Erzählers möglichst wiederzugeben. Immer ist dies allerdings nicht möglich, da sich einzelne Ausdrücke nicht übersetzen lassen. Wir fügen weiter hinzu, daß sich naturgemäß aus einer einzelnen Geschichte kein Bild der Persönlichkeit des Erzählers gewinnen läßt; um zu diesem zu kommen, muß man die zwanzig Geschichten nehmen, jede einzelne Geschichte genau zu analysieren suchen und interpretieren, was oft nur unter Mitwirkung des Prüflings selbst möglich ist. Aber einzelne Konflikte, Komplexe, Grundhaltungen kommen auch in isolierten Geschichten oft deutlich zum Ausdruck, wie dies unseres Erachtens auch in den hier mitgeteilten Geschichten der Fall ist. Andere Geschichten der gleichen Versuchsperson lassen wiederum andere Seiten ihrer Persönlichkeit, andere Konflikte hervortreten. Durch einen Vergleich der einzelnen Geschichten miteinander, durch vorsichtiges „Abwägen“ der verschiedenen Personen und ihrer Erlebnisse untereinander gewinnt man erst ein volles Bild.

Suchen wir nun einmal unter Berücksichtigung der hier wiedergegebenen Geschichten und unter Heranziehen von Auszügen aus einigen anderen die Frage zu erörtern, wie sich der Minderwertigkeitskomplex und die Kompensationen in den TAT-Geschichten ganz allgemein manifestieren, eine Frage, die von großer diagnostischer Bedeutung ist. Zunächst einmal die Wahl des Helden der Geschichte: Der Prüfling kann einen Helden wählen, der in irgend einer Beziehung über oder unter ihm steht. In der Geschichte 8 z. B. wählt der Prüfling als Helden einen jungen Mann seines Alters, der aber im Gegensatz zu ihm das Lycée besucht, also gleichsam über ihm steht. Er selbst ist nicht in der Lage, die Schule weiter zu besuchen. In einem anderen Falle wählt ein sehr schüchterner vierzehnjähriger Junge als Helden einer Geschichte einen Advokaten, der durch sein forsches Auftreten das Gericht in seinen Bann zwingt; ein sehr kleiner und vollkommen entmutigter achtzehnjähriger Angestellter wählt einen Fliegergeneral, dem er alle möglichen Heldentaten zutraut. Hier handelt es sich um den Ausdruck eines starken Minderwertigkeitsgefühls, das in diesen Gestalten seine Kompensation findet.

In anderen Fällen offenbart sich diese Kompensation nicht; der Held findet sich in einer untergeordneten Stellung, er muß Arbeiten verrichten, die von anderen nicht gewollt werden, wie dies in der von uns wiedergegebenen Geschichte 11 der Fall ist. Es genügt nicht, daß die Helden diese Situation einnehmen, diese Arbeiten verrichten, sie müssen darunter auch leiden.

Die Helden vergleichen sich mit anderen Personen und finden, daß diese eine höhere Stellung einnehmen, mehr Erfolg im Leben gehabt haben, mehr Anerkennung finden, beliebter sind als sie selbst. „Sie sah, daß anderen Frauen alle Herzen zuströmten, sie selbst aber einsam und verlassen dastand“ oder „er fragte sich, weshalb er all das nicht erreicht hatte,

wobei er sah, daß andere doch mehr Erfolg hatten, weiterkamen“. Oder direkt: „Er verglich sich mit anderen und der Vergleich fiel nicht zu seinen Gunsten aus.“

Auch in der sehr deutlichen Betonung der Größe, der Schönheit, der Erfolge anderer Personen drückt sich das Bestehen von Minderwertigkeitsgefühlen aus. „Sie (die Heldin) stand da und betrachtete die alte Dame, die nun am Ende ihres Lebens mit Befriedigung auf das Erreichte zurücksehen konnte. Welche Tatkraft und welche Energie! Sie bewunderte diese, und sagte sich, niemals würde sie diese aufbringen und dahin kommen, wohin jene es gebracht hatte.“

Sehr häufig finden wir in den Geschichten zu dem Bilde 1 (Geige) ein deutliches Minderwertigkeitsgefühl ausgedrückt: der Held der Geschichte, in diesem Fall der Junge, möchte Geige spielen, aber er kann es nicht. Vor allem bringt er nicht die virtuose Leistung auf, die er möchte und die er bei einem Künstler, den er gehört hat, bewundert, wie dies in unserer Geschichte der Fall ist. Wenn der Erzähler hinzufügt: „Er fragt sich mit Angst, ob ihm dies gelingen wird,“ sieht er den langen Weg vor sich, d. h. die Anstrengung, die er aufbringen muß, und wenn er im folgenden sagt: „Hoffen wir mit ihm, daß er ein großer Künstler werden wird“, so sucht er sich selbst Mut zuzusprechen, um einen Versuch zur Überwindung bestehender Schwierigkeiten zu machen.

In der Geschichte 1 dagegen ist das Versagen ein viel tieferes. Hier sagt der Erzähler von seinem Helden: „Er hat nichts fertig gebracht und meint, er werde es nie lernen.“ Und er fügt hinzu: „Jetzt ist er entmutigt und gibt es auf.“ Er zieht sich aus der Wirklichkeit zurück und überläßt sich seinen Träumereien.

In der vierten Geschichte ist der eigentliche Held der Geschichte nicht der Junge, sondern die Mutter, die für den Jungen einen starken Ehrgeiz hat, die mit ihrer Lage und der Schicht, der sie angehört, unzufrieden ist, ein starkes Minderwertigkeitsgefühl hat und dies dadurch zu überwinden sucht, daß sie ihre Kinder über diese Schicht hinaus erziehen möchte. In der fünften Geschichte endlich zeigt sich einerseits das starke technische Interesse des Erzählers, andererseits aber auch sein Bewußtsein, bisher nicht viel zu wissen und zu können und noch viel lernen zu müssen, ehe man etwas leisten kann.

Ein Moment, das das Minderwertigkeitsgefühl deutlich kundgibt, ist die Angst vor dem Älterwerden, vor der Entwicklung zur Reife und zur Verantwortlichkeit, wie sich diß deutlich in der sechsten Geschichte ausdrückt. Das Mädchen, das die Heldin der Geschichte ist, will nicht auf das Spiel mit der Puppe verzichten, obwohl sie über dieses Alter längst hinausgewachsen ist; sie lehnt die Beschäftigungen, die eigentlich ihrem Alter entsprechen ab, und als die Mutter ihr die Puppe versteckt, sucht sie sie wieder und spielt im geheimen mit ihr. Auch das Symptom, das sie bietet, das Bettnässen, muß als Ausdruck der gleichen Tendenz:



klein zu sein, klein bleiben zu wollen, aufgefaßt werden. Das sechste Bild gibt nicht selten zu ähnlichen Beschreibungen Anlaß, so wenn ein siebzehnjähriges Mädchen u. a. die Heldin denken läßt: „Wie gut ist, daß ich noch mit der Puppe spielen kann; bald ist die Zeit vorüber, und ich muß arbeiten!“ In einer Geschichte zu einem anderen Bilde sagt ein dreizehnjähriger Junge: „Früher sagten ihm die Eltern, was er tun sollte; er brauchte nicht nachzudenken.“

In der siebenten Geschichte kommt ein neues Moment deutlich zum Ausdruck: das Kind fühlt sich arm und beneidet das Mädchen, das eine schönere Puppe hat. Das Minderwertigkeitsgefühl drückt sich hier in dem Vergleich dessen, was man selbst besitzt, mit dem, was andere haben, aus: der Held besitzt weniger, und auch hier wieder ist von Träumen, „der Puppe meiner Träume“ die Rede. Dieser Vergleich kommt in zahlreichen Geschichten deutlich zum Ausdruck. In einer Geschichte einer Frau von 32 Jahren ist von Banditen die Rede, die eine Frau überfallen haben, um ihr ihre Schmucksachen abzunehmen. Die Bewohner der Gegend stehen auf Seiten der Banditen, weil die Frau ihren Reichtum und ihren Schmuck allzu sehr zur Schau getragen hatte. Eine Frau, die als zweite Heldin bezeichnet werden kann, sagt: „Was muß sie auch ihren Schmuck so zeigen, weshalb kann sie sich das alles leisten und wir nicht? Ist sie besser als wir?“ Das Gefühl der Minderwertigkeit schlägt hier in Neid und Haß um.

In einer anderen Geschichte erzählt ein sechzehnjähriger Junge, daß der Held seiner Geschichte, ein junger Mann, beide Eltern verloren hatte und nun sein Schicksal mit dem seiner Vettern vergleicht, denen die Eltern erhalten geblieben sind und „die sich alles erlauben können und denen jeder Wunsch erfüllt wird“, während er selbst schlechter gekleidet, in einer fremden Familie untergebracht ist und von allen weniger angesehen wird als die Vettern.

Ein weiteres Moment, das das Minderwertigkeitsgefühl deutlich zum Ausdruck bringt, ist das Bedürfnis des Erzählers, sich von anderen, sei es von Eltern, Geschwistern, fremden Personen Mut zusprechen zu lassen, wie dies in der 8. Geschichte der Fall ist. In einer Geschichte zum 17. Bilde sagt ein Junge von 16 Jahren: „Er kletterte an dem Seil empor, sah sich um, ob die anderen es auch bemerkten und war froh, als sie ihm ermunternd zuriefen . . .“ Oder in einer anderen Erzählung zum 5. Bild heißt es: „Die Frau sah sich um, ob auch im Hause alles in Ordnung sei, damit dann nachher die Gäste sie auch loben könnten.“ Hier sucht der Held die Zustimmung, das Lob, den Beifall, um sich daran zu erheben und aufzurichten.

Sehr häufig kehrt in den Geschichten das Motiv des Versagens, des Nicht-Könnens wieder. Nicht nur in den Geschichten zum ersten Bild, sondern auch sonst. In einem Bild steht eine Frau weinend vor einer verschlossenen Tür: „Sie war unfähig zu ihrer Arbeit und wurde ent-

lassen“, oder, und damit berühren wir ein weiteres Motiv, „sie ist unglücklich, weil sie keine Liebe findet“ „sie hat niemanden mehr, der sie liebt“. Oder in einer anderen Geschichte: „Diese Frau sucht den Mann mit aller Gewalt festzuhalten, denn was soll aus ihr werden, wenn sie niemanden mehr hat, der sie stützt?“

Daß die soziale Lage, Armut, eine schwere und ermüdende Arbeit, die von anderen abgelehnt werden würde, unglückliche Familienverhältnisse als eine Quelle von Minderwertigkeitsgefühlen betrachtet werden müssen, zeigen viele der Geschichten sehr eindringlich. Auch in den von uns wiedergegebenen Geschichten kommt dies zum Ausdruck. Ähnliches gilt für Krankheit, Verkrüppelung, Häßlichkeit, geringe Körpergröße, Obesität, Schwäche. „Die anderen nahmen ihn nicht für voll, denn er war klein und schwächlich“. „Er hatte kein Geld, um sich bessere Kleider zu kaufen, und das bedrückte ihn sehr.“ „Sie war arm und beneidete die anderen, die es besser hatten als sie selbst.“ „Sie wollte, daß keine ihrer Freundinnen schöner wäre als sie selbst.“ „Das Mädchen schämte sich seiner bauerlichen Herkunft und schaute mit Verachtung auf die Landarbeiter herab, obgleich es seine Eltern waren.“ „Er konnte die Armut nicht mehr ertragen, besonders, wenn er sah, wie um ihn herum alle mehr Erfolg gehabt hatten.“

Wir haben bereits im Verlaufe unserer Erörterungen wiederholt auf die Kompensationen hingewiesen, die der Held findet. Bald sieht er sich erfolgreich im Konzertsaal stehen, „von Beifall umbraust“, bald sieht er um sich, damit alle seine Sportleistung bewundern. Er sucht die Beachtung der Umgebung auf sich zu ziehen. Bald aber sucht er einen Ausweg in seinen Träumereien, die ihn für die Härte des Lebens entschädigen sollen. Bald nimmt er ein arrogantes Verhalten an, um sich selbst Mut zuzusprechen und seine Kraft und Stärke zu beweisen, bald sucht er hohe Stellung, Orden, Auszeichnungen, Beförderungen zu erreichen. Einer unserer Prüflinge, der eine ganze Reihe von Banditengeschichten erzählt, sympathisiert immer mit den Polizisten, oder dem „jungen Mann“, der ohne Detektiv zu sein, voller Mut und Kraft den Übeltäter verfolgt und der Bestrafung zuführt. „Und jeder lobte ihn und hatte große Achtung vor ihm, und er wurde ausgezeichnet.“ Die Leistung kann alle Grenzen übertreffen. „Er sammelte eine Armee um sich und mit seinen wenigen Leuten, er selbst an der Spitze, vertrieb er den Feind, und alle Welt sprach von ihm und er hieß nur mehr: der Held.“ Auch das Verbrechen kann in manchen Fällen hierher gerechnet werden: „Er hatte im Leben keinen Erfolg gehabt; jetzt stahl er und lebte von Überfällen: er wollte sich an den Menschen rächen.“ „Die Frau liebte ihn nicht, sondern verspottete ihn und warf ihm seine Armut vor; er rächte sich und tötete sie eines Abends, als sie ihn nicht erwartet hatte.“ „Er fühlte sich elend und er begann zu trinken und kam immer mehr und mehr herab, schließlich scheute er vor dem Verbrechen nicht mehr zurück.“

Wir haben in den vorangehenden Untersuchungen zu zeigen beabsichtigt, daß in den TAT-Geschichten sich der Minderwertigkeitskomplex und die verschiedenen Formen von Kompensationen vielfach deutlich manifestieren. Es braucht hier nicht besonders darauf hingewiesen zu werden, daß Minderwertigkeitskomplex und Kompensation auf deren Erörterung wir uns hier beschränkt haben, nur ein Faktor ist, der durch die Anwendung des TAT zum Ausdruck gebracht wird, daß der Test ganz allgemein eine Erfassung des affektiven Lebens der Persönlichkeit ermöglicht, und zwar u. E. der TAT besser, als die anderen bisher bekannten Tests. Vor der bloßen Befragung und Aussprache hat der TAT den großen Vorzug, daß die Versuchsperson hier auch Dinge zum Ausdruck bringt, über die sie sich selbst nicht klar ist und die sie bei unmittelbarer Befragung zunächst vielleicht nicht zugeben würde. Der TAT gestattet eine rasche Orientierung und erleichtert so bei Patienten aller Altersstufen das Gewinnen eines Bildes der Persönlichkeit, zu dem man sonst wesentlich mehr Zeit nötig hätte. Er hat aber, und auch dies unterscheidet ihn vorteilhaft von anderen Tests, den großen Vorzug, daß er zugleich als Einleitung einer Psychotherapie benutzt werden kann: die Besprechung der TAT-Geschichten bildet einen sehr guten Ausgangspunkt für ein Eingehen auf die „Attitüde“ des Patienten, auf seine Haltung und sein Verhalten, auf seine Einstellung zu den Grundproblemen des Lebens, über die wir in der vorliegenden Arbeit zwar nicht näher gesprochen haben, die aber auch in diesem Test außerordentlich deutlich zum Ausdruck kommt. Man kann also sagen, daß dieser Test ein wichtiges diagnostisches und therapeutisches Hilfsmittel darstellt.

#### Summary.

The author describes concisely *Murray's* Thematic Apperception Test and shows that in the stories told by tested persons the inferiority complex and the manifestations of compensation and over-compensation are also expressed very plainly. Giving a number of examples of his extensive material, he argues in what way these facts are manifested in particular cases. The test is important as diagnostic expedient, but may also be used for therapeutic tasks.

#### Résumé.

L'auteur décrit brièvement le Thematic Apperception Test de *Murray* et montre que, dans les histoires racontées par les sujets, différents le complexe d'infériorité, les mécanismes de compensation et d'hypercompensation se manifestent très nettement. Il cite un certain nombre d'exemples choisis parmi les nombreuses histoires qu'il a obtenues. Le test est important non seulement au point de vue diagnostique, mais aussi comme début d'une psychothérapie.

---



## Der Wertbegriff in der Individualpsychologie.

Von Dr. ERWIN RINGEL, Wien.

Die Individualpsychologie betrachtet das Leben des Menschen als Handlung. Diese Handlung wird beeinflusst durch das Erleben von Wert und Unwert und soll gekennzeichnet sein durch das Streben nach Verwirklichung der Werte. Alfred Adler hat betont, „daß jedes Individuum von dem Streben nach Vollkommenheit erfaßt wird“ und die Erfahrung bestätigt diesen Satz. Der Mensch sehnt sich nach sinnvollem Handeln und sinnvolles Handeln ist wertgerichtet. Daher ist „der Prozeß des Wertens, wie er sich im Menschen abspielt, das eigentliche Objekt der Forschung der Individualpsychologie“ (*Birnbaum*). Es ist also der grundlegende Unterschied zwischen Individualpsychologie und fast allen anderen psychologischen Richtungen und Systemen, daß sie den Menschen als *wertendes Wesen* betrachtet. Mit intensiver Mühe spürt der individualpsychologische Therapeut jenem Prozeß nach, in dem der Mensch echte Werte durch Scheinwerte ersetzt. Er versucht, das Selbstwertgefühl des Patienten von den gefährlichen Polen des Minderwertigkeitsgefühles und des Geltungsstrebens auf die richtige Ebene zu bringen. Er setzt sich selbst als Ziel seiner Arbeit, den Betreuten wieder in die Gemeinschaft zurückzuführen. Diese Gemeinschaft nun, wie sie die Individualpsychologie meint, ist — das muß gegenüber mannigfachen Fehldeutungen, denen der Begriff Gemeinschaft ausgesetzt war, unbedingt festgehalten werden — eine *wertgerichtete*. So ist die große Bedeutung des Wertbegriffes in der Individualpsychologie aufgezeigt, die noch dadurch unterstrichen wird, daß es möglich ist, zwischen Individualpsychologie und Religion (im Christentum ist die festeste Grundlage der Welt der Werte gegeben) Parallelen ziehen zu können.

Es wird immer wieder bestritten, daß eine Psychologie berechtigt ist, in die Betrachtung des menschlichen Handelns, also in etwas Subjektives, die Objektivität des Wertseins einzuführen. Und andererseits hat man wieder die Befürchtung, daß damit die Werte aus der Sphäre der Objektivität in die der Subjektivität gezogen würden. Aber auch das Objektivste im Bereich der Wertfragen, die Wertphilosophie, ist nicht frei vom Wert-erleben dessen, der die gewonnenen Erkenntnisse verkündet. Was wir daher umso mehr fordern müssen ist, wie *Reininger* es ausdrückt: die Trennung von Erkenntnis und Bekenntnis. Halten wir also fest: Das Wertgefühl muß unterschieden werden von einer *Bewertung*. Die Individualpsychologie sagt nichts anderes, als daß der Mensch Wertgefühle hat, aus

ihnen heraus entscheidet und daß jeder einzelne, wenn er einem falschen Ziele zustrebt, diese Werte durch Scheinwerte ersetzen kann. Daß dies möglich ist, weil der Prozeß des Wertens von dem Wertenden abhängig ist, hat die rein theoretische Betrachtung des Wertvorganges, die Wertphilosophie bewiesen. Es gilt zu zeigen, daß die Individualpsychologie den Wertbegriff nicht anders sieht als die Wertphilosophie und daß diese durch ihre Definition des Begriffes „Wert“ dessen Einführung in die Psychologie grundsätzlich erlaubt. Zu diesem Zwecke müssen wir uns etwas näher mit der Wertphilosophie befassen.

Es darf als bekannt vorausgesetzt werden, daß der Begriff „Wert“ der Menschheit schon lange geläufig war, ist doch das Wertens, um es mit *Reininger* zu sagen, ein Urphänomen. Aber erst in der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde der Vorgang, der sich beim Wertens abspielt, Gegenstand der Betrachtung. Damit war die Wertphilosophie begründet und Männer wie *Scheler*, *Nikolai Hartmann*, *Meinong*, *Windelband*, *Hildebrand* und *Hessen*, um nur einige zu nennen, haben ihr einen Teil ihres Lebenswerkes gewidmet.

Es ist nicht leicht, die Entwicklungen der verschiedenen Schulen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Wir wollen uns hier auf die bekannten Publikationen *Reiningers* und *Ludwig Hänsels*, eines der besten Kenner der Wertlehre stützen, der erst jüngst in seiner Arbeit „Wertgefühl und Wert“ versucht hat „die wahren Ergebnisse festzustellen und auch schon sie festzuhalten.“ Wir haben die zusammenfassenden Arbeiten auf die Frage hin zu untersuchen, ob wir berechtigt sind, den Vorgang des Wertens und den Begriff „Wert“ in unser psychologisches System einzubauen.

Um zwei entscheidende Punkte ringt die Wertphilosophie: 1. Was ist Werterlebnis? 2. Was ist Wert? Hier seien nun die Antworten auf diese Fragen in knapper Form zusammengestellt.

Zu Punkt 1: Werterleben besteht aus drei Phasen. Erstens: Gegenstände der äußeren oder inneren Welt müssen zuerst erkannt, erfaßt werden. Dieser Vorgang der „Präsentation“ (*Meinong*) ist ein intellektueller Akt. Zweitens: Auf diese Gegenstände antwortet das Ich zuerst mit triebhafter Lust oder Unlust, dann aber mit Gefühlen der Zustimmung oder der Ablehnung. Dieser Akt des Wertens ist ein rein gefühlsmäßiger. Drittens: Das Ich erfaßt nun den Zusammenhang zwischen Gegenstand und seiner Reaktion darauf. Es gibt in dieser Phase ein Werturteil ab und vollzieht damit einen Akt des Intellektes. — Zweifellos nun stellt die zweite Phase den Kern des Werterlebnisses dar, von ihr ist die Wertantwort abhängig und somit ist das Werterlebnis ein vorwiegend gefühlsmäßiger Vorgang. Freilich muß man diesen Standpunkt gegen alle jene verteidigen, die, im Gefühlsakt etwas zu Subjektives sehend, den Wertakt als einen im wesentlichen intellektuellen Vorgang aufgefaßt wissen wollen. Aber schon *Scheler* stellte fest: „Ein auf Wahrnehmung und Denken beschränkter Geist wäre zugleich absolut wertblind.“ Und *Reininger* führt aus: „Daß

alles, was in unserem Bewußtsein mit einem „Werten“ zusammenhängt, emotionalen, nicht intellektuellen Ursprungs ist, darüber besteht heute kaum eine Meinungsverschiedenheit“. (Vergleiche dazu *Birnbaum* „Wertpädagogik und Individualpsychologie“: „Das Werten bedient sich zwar fallweise des Intellektes: aber es wertet zunächst nicht mit dem Intellekt, sondern mit dem Gefühl“.) Aus dieser Tatsache heraus können wir uns die verschiedenen Wertantworten einer Person auf ein und denselben Gegenstand, ebenso die Wertkonflikte erklären, und nur so können wir es verstehen, daß zum Beispiel *Hildebrand* von einem spezifischen Wert erleben und einer spezifischen Wertantwort der sittlich Reinen sprach. Daß aber dieses Gefühl im Grunde einer näheren Definition trotzt, können gerade wir vom tiefenpsychologischen Standpunkt gut verstehen.

Zu Punkt zwei: Was ist Wert? — Die Werte müssen von den Wertgegenständen unterschieden werden. Die Dinge *haben* Wert, sie *sind* keine Werte. Was wir an den Gegenständen wertvoll finden, sind die Wertfundamente (ein Ausdruck Nikolai *Hartmanns*), aber nicht die Werte selbst. Wert ist vielmehr ein Bezogensein von Dingen, Sachverhalten und Vorgängen auf Personen, die darauf mit besonderen Gefühlen zu reagieren vermögen. *Werte sind daher nicht zu denken ohne die gefühlsmäßige Stellungnahme von Menschen*. Auch dieser Standpunkt hat sich erst nach heftigen Kämpfen herauskristallisiert. Es gab viele, die durch ihn den objektiven Charakter der Werte gefährdet sahen. Ihr mächtigster Sprecher war *Hartmann*, der den Wert als „Wert an sich“ sah. *Reininger* bringt das stärkste Gegenargument, wenn er feststellt: Es hat noch niemand über einen „Wert an sich“ berichtet, der nicht vorher zu einem Wert für ihn selbst geworden wäre. In ähnlichem Sinne sagt *Hessen* (gewiß ein Verfechter der Objektivität der Werte): „Wert ist immer Wert für jemand.“ *Hänsel* aber weist darauf hin, daß die Abhängigmachung des Wertes von einem Wertenden noch lange nicht bedeutet, daß es keine objektiven Werte gibt. „Subjektbezogenheit bedeutet noch nicht Subjektivität“ (*Bruno Bauch*). Natürlich gibt es objektive Werte. Wer sich zur Subjektbezogenheit der Werte bekennt, subjektiviert sie deswegen noch nicht. — Einerseits wird also von der Wertphilosophie das „Wertsein“ als etwas Subjektbezogenes festgehalten, andererseits die *Allgemeingültigkeit* der Werte bekannt. Diese wird durch den Begriff der Dignität (nach *Meinong*) erklärt. Ein Gegenstand ist würdig, so und so eingeschätzt zu werden, sein berechtigter Anspruch auf Wertschätzung hat gewissermaßen allgemeinen Charakter. Im ersten Moment könnte man hier fragen: Welcher Unterschied besteht zwischen Wertfundament und dieser Dignität? Aber bei genauerem Überblick wird klar: Wertfundament ist ein dem Gegenstande innewohnendes, gleichgültig, ob er mit einem lebendigen Bewußtsein zusammentrifft oder nicht. Dignität, Würdigkeit kommt dem Gegenstande erst zu, wenn er mit einem lebendigen Sein in Verbindung tritt. Hier sei nochmals knapp das Endergebnis der schon erwähnten Arbeit von *Hänsel* angeführt: Allgemein-



gültigkeit der Werte beruht nicht auf dem Für-sich-bestehen eines Gegenstandes „Wert“, sondern auf der Allgemeingültigkeit der Werturteile.

Das Entscheidende, was uns die Wertphilosophie im gegenwärtigen Moment zu sagen hat, ist also: 1. Werten ist ein vor allem gefühlsmäßiger Vorgang. 2. Es gibt objektive, allgemeingültige Werte. Diese Allgemeingültigkeit wird aber nicht erreicht durch Weglassen des Subjektes, des Wertenden. Ohne diesen Wertenden gäbe es nämlich überhaupt keine Werte.

Mit anderen Worten: Die Individualpsychologie als Lehre vom menschlichen Handeln und zwar vom unterschiedlichen Handeln des einzelnen ist sehr wohl berechtigt, das Werten zum Gegenstande ihrer Betrachtung zu machen. Es findet dadurch keine Subjektivierung der Werte statt, vorausgesetzt, daß die Allgemeingültigkeit der Werte nicht abgestritten wird.

Sehen wir uns in diesem Zusammenhang eine der jüngsten Arbeiten *Oskar Spiel's*: „Gemeinschaft als Idee und Realität“ an. Wir bemerken dabei, daß die psychologischen Erkenntnisse *Spiel's* mit denen der Wertphilosophie *völlig parallel* laufen. *Erstens*: Es gibt keine Werte an sich, vielmehr sind diese ohne Subjektbezogenheit nicht denkbar. *Spiel* zitiert *Max Adler*: „Vom erkenntnistheoretischen Standpunkt entfaltet sich alle Geltung wie auch alles Sein nur innerhalb der Bewußtseinsgesetzlichkeit und es kann kein Gelten *vor* dem Bewußtsein geben“; und fährt selber fort: „Das Gute an sich, also der objektive Wert, kann ohne Bezug auf das Subjekt nur *metaphysisch* gedacht werden. Der Wert des Guten ist eine Tat des Bewußtseins“. *Zweitens*: Es gibt dennoch allgemeingültige Werte. Unser Ich erlebt objektive Geltung. Und diese erlebt sie durch einen Pluralzusammenhang von Denken und Wollen im Einzelbewußtsein. Jedes Wort, jedes Werturteil des einzelnen hat nur Sinn, wenn es im Hinblick auf die allgemeine Anerkennung durch das Pluralsubjektiv gesagt ist. Und in der Tat setzen wir bei jedem Werturteil bei den anderen die gleiche Struktur voraus und erwarten, daß dieses Urteil auch für sie Gültigkeit hat. Mit anderen Worten: Transzendental-sozialer Charakter des Bewußtseins (Sozial-Apriori *Max Adler's*) und Allgemeingültigkeit der Werte setzen einander gegenseitig voraus und begründen einander.

Es kann also keine Rede davon sein, daß die Individualpsychologie den Wertbegriff subjektiviert. Im Gegenteil: Die Individualpsychologie findet einen noch stärkeren Beweis für die Allgemeingültigkeit der Werte als ihn der bloße Begriff der Dignität darstellt: die *Realität* des Seins, den transzendental-sozialen Charakter des Bewußtseins, den *Spiel* zu einem erkenntnistheoretischen Fundament der Individualpsychologie gemacht hat.

Es scheint nun in der Individualpsychologie eine etwas willkürliche Abstufung, eine etwas willkürliche Hierarchie der Werte zu geben. Immer lautet die Antwort des Meisters auf die Frage des Schülers: Wel-

ches ist der höchste Wert? — Die Gemeinschaft. Dann kann man stets die kritische Meinung hören: Warum *gerade* die Gemeinschaft? Warum nicht irgend ein anderer Wert unter ungezählten anderen denkbaren? — *Adler* hat nun mit dem Bekenntnis zur Gemeinschaft nicht *nur* die Gemeinschaft gemeint, wie sie hier und heute besteht. Sein Gemeinschaftsbegriff ging darüber hinaus — ins Transzendente. Er ging zur Gemeinschaft nicht nur als Realität, sondern auch als Idee. Zu jener Gemeinschaft also, in die der Mensch mit seiner Geburt hineingestellt ist und die gegeben ist durch die immanente Beziehung des Einzelbewußtseins auf andere. Und dadurch besteht Gemeinschaft *unabhängig* davon, ob sie einer fordert oder nicht, ob sie einer bekennt oder nicht. (Bei *Guardini* stehen die schönen Sätze: „Daß der einzelne in der Gemeinschaft steht, ist ja selbstverständlich! Sie wird nicht erst dadurch, daß einer zum anderen hingeht, oder auf einen Teil seiner Selbständigkeit verzichtet, sondern Gemeinschaft ist *erstlich*“.) Wir haben nichts anderes zu tun, als zu einer Situation (man könnte auch sagen: zu einer *Aufgabe*), vor die wir gestellt sind, ja zu sagen: das ist es wohl, was *Adler* unter der Beitragsleistung verstanden hat. Wer sich also zur Gemeinschaft bekennt, wie sie *Alfred Adler* gemeint hat, bekennt sich zur Bezogenheit des einzelnen auf die Gesamtheit und damit zur Allgemeingültigkeit der Werte. Gemeinschaft in unserem Sinne ist also nicht einer unter vielen denkbaren Werten, sondern sie ist die *Gesamtheit* der allgemeingültigen Werte. *Alfred Adler* hat nicht unter vielen Werten einen als höchsten willkürlich ausgewählt, sondern er hat in genialer, intuitiver Erkenntnis die Gesamtheit der Werte durch die Einordnung in die Gemeinschaft gefordert.

Daher hat es die Individualpsychologie auch nicht nötig, einzelne Sollforderungen besonders auszusprechen. Sie *darf* dies als Psychologie — wie schon so oft betont wurde — nicht tun, denn sie würde damit den Boden der Psychologie schon verlassen. Aber sie *muß* auch gar nicht sagen: Du sollst. Die Individualpsychologie bleibt auf dem Boden des Seins, und zwar, wie wir gesehen haben, auf dem transzendental-sozialen Charakter des Seins und dieses ist durch die Objektivierung der Werte „mit Tendenzen geladen, die zum Sollen hinüberweisen“ (*Birnbaum*).

Dadurch wird die Individualpsychologie zu einem grundlegenden Faktor sowohl in der Pädagogik als auch in der Psychotherapie. Daß eine wertgerichtete Erziehung unbedingt notwendig ist, darüber herrscht heute kaum ein Zweifel mehr. Nicht so geklärt ist die Situation im Bereich der Psychotherapie. Lange Zeit war es umstritten, ob wertgerichtetes Handeln den Menschen gesund machen könne. Aber gerade die letzten Jahre haben hier eine entscheidende Wendung gebracht, so daß man sagen kann. Der Weg der Psychotherapie führt über die genaue, aufdeckende Analyse hinaus zu einer wertbestimmten Synthese. Diese Wendung ist auf das engste mit dem Namen *Kauders* verbunden. Er hat gezeigt, daß nicht nur „Versagungserlebnisse“ im Sinne der Psycho-

analyse sondern auch das Abweichen vom wertgemäßen Verhalten (vielleicht könnte man hier von „Gewährungserlebnissen“ sprechen in dem Sinne, daß man sich etwas gewährt hat, was man sich hätte nicht gewähren dürfen) seelisch krank macht. Und so lag der Gedanke nahe: Wenn das Abweichen vom ethischen Verhalten krank macht, dann muß das Hinführen zum wertgemäßen Verhalten den Weg zur Gesundung darstellen. Niemand wird nun so vermessen sein, zu glauben, durch den bloßen Hinweis auf die Notwendigkeit wertgerichteten Handelns einen heilenden Effekt erzielen zu können. An zahlreichen Beispielen kann aufgezeigt werden, daß das bloße wertgemäße Verhalten allein, wenn nicht bewußt wird, warum man so handeln soll und inwieweit man früher falsch gehandelt hat, noch keine Heilung mit sich bringt. Aber es ist klar, daß nach genügend intensiver und erfolgreicher Aufdeckung der Genese der Fehlhaltung die richtige Haltung dem eigenen Ich und der Umwelt gegenüber geübt werden muß und hier *muß* das gelebte Bekenntnis zur „Hierarchie der Werte“ (*Caruso*) gefordert werden. Dem individualpsychologischen Psychotherapeuten war und ist dies stets bewußt. Ganz kurz sei hier angedeutet, in welcher Weise die Individualpsychologie zu diesem tätigen Bekenntnis *hinleitet*: zuerst wird dem Patienten sein scheinbar so gutes Gewissen „verdorben“ (*Birnbaum*). Er muß Abschied nehmen von dieser Fiktion, die scheinbar so mühelos, in Wirklichkeit aber nur unter Aufwand bedeutender seelischer Kräfte erhalten wird. Wer in ichhaftem Streben befangen, einem falschen Ziele zustrebt, muß zwangsläufig Handlungen vollbringen, die vor einem wertmessenden Forum nicht bestehen können. Dieses Forum aber trägt jeder (Gemeinschaft ist erstlich!) in sich und hier ist vielleicht die Hauptursache jener intrapsychischen Konflikte, die wir in der Form mannigfacher Fehlhaltungen zur Behandlung bekommen. Um sich vor sich selber verantworten zu können, beruft sich dann der Mensch auf eine „Individualethik“, auf ein „Reich der Werte“, das nur für ihn persönlich, nur für seinen einzelnen Fall gilt. Von da wird er durch die individualpsychologische Psychotherapie weggeführt. Wohlgemerkt: der individualpsychologische Therapeut ist kein Ethiker. Er weiß aber, daß nur wertgerichtetes Handeln den Patienten wieder zur psychischen Gesundheit zurückführt. Dem Patienten muß also bewußt werden, daß er für sein Handeln sich und der Gemeinschaft gegenüber *verantwortlich* ist (in ähnlichem Sinne drückt sich auch *Frankl* aus). „Wenn der Mensch einmal erfahren hat, wie leicht und raffiniert der Mensch sich selbst betrügt, wie schnell ihm auch berechtigt erscheint, was von ihm begehrt ist, wie verborgen und verbogen oft die letzten Maßstäbe sind, von denen aus er tatsächlich alles bemißt und abschätzt, wie „evident“ uns oft Dinge erscheinen, die nichts als Dressate problematischer Art sind“ — dann ... Die Individualpsychologie vollendet diesen Satz, der von einem Priester — von *Rahner* — stammt, mit den Worten: dann kann er rascher und leichter zur Gemeinschaft, zur seelischen Gesundheit zurückfinden.



Zusammenfassend darf gesagt werden:

1. Der Wertbegriff nimmt eine zentrale Stellung in der Individualpsychologie ein.

2. Die Individualpsychologie zeigt, daß es Werte nicht geben kann ohne Subjektbezogenheit, daß Werte nicht „selbständige Wesen“ sind, sondern nur durch die Beziehung zu wertenden Menschen zustande kommen.

3. Die Individualpsychologie bekennt sich dazu, daß die Werte trotz dieser Subjektbezogenheit etwas Objektives sind. Es gibt allgemeingültige Werte. Der transzendental-soziale Charakter des Bewußtseins setzt diese Allgemeingültigkeit voraus und begründet sie gleichzeitig.

4. Dadurch ist das Sein in der Individualpsychologie von Sollaufträgen erfüllt, von der Gesamtheit der allgemeingültigen Werte, die den Weg zum ethischen Verhalten weisen.

5. Auf Grund der Punkte 1—4 erscheint die Individualpsychologie besonders geeignet, einen entscheidenden Beitrag für eine wertgerichtete Psychotherapie zu leisten.

#### Literatur.

1. *Birnbaum, F.*: Wertpädagogik und Individualpsychologie. (Intern. Ztschr. für Ind.-Psych., Heft 1, 1948).
2. *Caruso, I.*: Tiefenpsychologie und Daseinswerte. (Seelsorgerverlag im Verlag Herder, Wien 1948).
3. *Hänsel, L.*: Wertgefühl und Wert. (Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Heft 3, 1948).
4. *Reininger, R.*: Wertphilosophie und Ethik. Wilhelm Braumüller-Verlag, Wien 1947).
5. *Ringel, E.*: Religion und Individualpsychologie. (Intern. Ztschr. für Ind.-Psych., Heft 4, 1949).
6. *Spiel, O.*: Gemeinschaft als Idee und Realität. (Intern. Ztschr. für Ind.-Psych., Heft 4, 1948).

#### Summary.

Under reference to the importance of the notion of value and using the present stage of philosophy of value the author of the article comes to the following conclusion.

1. The notion of value takes a central position in individual psychology.

2. Individual psychology shows, that there cannot be any values without reference to a subject, that values are not independent beings, but only existing in connection with valuing human beings.

3. Individual psychology also acknowledges, that values are objects in spite of that close connection to a subject. There are generally valid values. The transcendental social character of the conscience supposes that general validity and also gives the reason for it.

4. Thereby the being, in individual psychology, is filled with orders, with the totality of generally valid values, which show the way to ethical behaviour.

5. According to the items 1—4 individual psychology seems to be very useful to pay a decisive share to psychotherapy, which is directed to values.

### Résumé.

En indiquant l'importance de la notion des valeurs et en examinant l'état actuel de la philosophie des valeurs, l'auteur de cet article expose les résultats suivants:

1<sup>o</sup>. Dans la psychologie individuelle comparée la notion des valeurs occupe une position centrale.

2<sup>o</sup>. La psychologie individuelle comparée démontre qu'il n'y a pas de valeurs détachées et que toute valeur exige une relation établie entre les sujets.

3<sup>o</sup>. Pourtant la psychologie individuelle comparée admet que toute valeur représente une certaine notion objective. Il y a des valeurs sanctionnées généralement. Le caractère transcendantal-social de la conscience présume cette sanction générale et, en même temps, appuie ses raisons.

4<sup>o</sup>. La psychologie individuelle comparée comprend par »être« des missions à accomplir, l'ensemble des valeurs sanctionnées indiquant le mode éthique.

5<sup>o</sup>. En résumant les 4 points susdits, la psychologie individuelle comparée semble spécialement susceptible de contribuer sa part décisive à une psychothérapie fondée sur des valeurs.

## Was ist ein Erziehungsmittel?

Von Dr. FERDINAND BIRNBAUM, Wien.

In einer *kausalistischen* Psychologie ist das Bestehen und das Wesen von Erziehungsmitteln *kein Problem*, zumindestens kein besonderes Problem. Die Sache ändert sich aber sofort, wenn wir das Reich der kausalistischen Psychologie verlassen und ins Reich der *finalistischen* übersiedeln.

Mittel sind hier Beeinflussungsmittel; Beeinflussung aber setzt Kausalität voraus. Wie aber sollen wir kausal in einen finalen Zusammenhang eingreifen? Und doch vermögen wir dies. Der Finalismus besagt wohl, daß das Lebewesen aus eigenen Gesetzen und von einem Ziele her geleitet werde; aber er besagt nicht, daß ein Steuern des finalgesteuerten Lebewesens von außen unmöglich sei. Wir müssen jedenfalls *zwei Arten von Steuerungen* scharf trennen: die Steuerung durch das Ziel (zumeist der Selbsterhaltung des Organismus) und die Steuerung des Organismus von außen. Wir steuern von außen, indem wir etwas vor das Lebewesen bringen, das für das Lebewesen wichtig ist. Wir bringen z. B. vor das Tier einen überlegenen Feind — und das Lebewesen kehrt sich *zufolge seines Finalismus* in der Flucht ab. Wir bringen dem Tiere Futter — und der Organismus kehrt sich der Beute zu — wieder *zufolge des Finalismus*. Eine Steuerung ist bei einem Organismus nur möglich durch Bedrohung oder durch Fütterung... oder sonstige final angepaßte Förderung.

Wie ist es z. B. bei einem Tropismus? Da kann ich den Organismus auch von außen steuern und zwar, indem ich Reize setze. Der Reiz wirkt

auf das Lebewesen wie eine vital wichtige Erregung ein. Bei der Steuerung einer Psyche kommt etwas anderes in Betracht: der Wert.

Wir finden also *drei Arten von Steuerungen* vor: 1. Die physikalische Steuerung durch lokalisierte und quantifizierte Energie: die physikalische oder *Energiesteuerung*. 2. Die physiologische oder *Reizsteuerung*. 3. Die psychische oder *Wertsteuerung*.

Wir wollen uns nun mit der Wertsteuerung beschäftigen.

Die Wertsteuerung sucht dadurch auf ein Lebewesen steuernd einzuwirken, daß sie durch die *Vorhaltung von Werten und Unwerten* das Verhalten beeinflusst. Es müssen aber *genau die* Werte und Unwerte sein, die dem betreffenden Individuum als Wert oder Unwert erscheinen. So weit, so gut. Nun aber ergibt sich, daß wir damit immer nur ein Verhalten erzielen können. Wer sich mit einem Verhalten begnügt, der mag dabei stehen bleiben.

Sollen, ja dürfen wir uns bei einem Menschenkind mit einem Verhalten begnügen?

Wer dies bejaht, der sieht in dem Menschen ein Wesen, das sein Verhalten mechanisiert und nun mechanisch seinen Weg durchs Leben geht, der sieht im Menschen ein *rein dressurmäßiges Wesen*. Das trifft bis zu einem hohen Grade beim Menschen auch noch zu. Wenn einem Kind z. B. der Fußballsport ein hoher Wert ist, so kann ich durch Gewähren und Versagen der Teilnahme oder des Zuschauens beim Fußballspiel sein Verhalten weitgehend beeinflussen. Immer wird der Fußballsport der entscheidende Wert bleiben. Ja, man kann sogar zugeben, daß mit der Zeit vielleicht der Wert des Fußballspiels für den heranreifenden Menschen verblassen kann, während die mit seiner Hilfe gewonnenen, herausdressierten Verhaltensweisen verbleiben. Können wir uns damit begnügen? — Antworten wir mit Ja, so bejahen wir noch immer das dressurmäßige Wesen des Menschen — und nicht einen Deut mehr.

Die Dressurpädagogik erkennt das finalistische Wesen des Menschen an, aber nur eben auf der Stufe der Dressur. Wir dürfen hier auf einen Unterschied hinweisen: Es gibt zweierlei Dressur: die *Reizsteuerungs-* und die *Wertsteuerungsdressur*. Von Reizsteuerungsdressur können wir bei niederen Lebewesen sprechen. Wenn wir Mäuse in einem Labyrinth faradischen Schlägen aussetzen, so ist es schon fraglich, ob es sich dabei um reine Reizsteuerung handelt, da es sich nicht mehr um reflexhafte oder instinktive Zusammenhänge, sondern schon um Erfahrungszusammenhänge handelt. Wir können einen Schritt weitergehen und die Wertsteuerungen (entsprechend den Werten: Vital- und Supervitalwerte) als *Vitalwertsteuerung* und *Supervitalwertsteuerung* unterscheiden. Von Vitalwerten wollen wir sprechen, wenn die Lebenssicherung in Frage steht — und zwar sowohl die Individuallebenssicherung als auch die Generationslebenssicherung. Von Supervitalwerten sei gesprochen, wenn nicht die Lebenssicherung selbst in Frage kommt, sondern das Vitalitäts-



gefühl. So kann man beim Sport mit Recht von einer Supervitalsteuerung reden, da es sich hier keineswegs mehr um die Sicherung des Lebens, sondern um die Erhaltung und Förderung des Vitalitätsgefühles handelt. Nun sehen wir zum Beispiel die hohe Gefahr der von der Psychoanalyse mit Recht hervorgezerrten Kastrationsdrohung. Bei ihr geht es um eine Vitalwertsteuerung, während es sich z. B. bei der — nicht das Leben bedrohenden und nicht Verstümmelung androhenden — körperlichen Strafe um Supervitalwertsteuerung handelt. Hier — *im Reich der Supervitalwerte* — steht z. B. Lohn und Strafe, aber auch noch Lob und Tadel, ja sogar noch die sachliche Anerkennung und die sachliche Kritik.

Die Supervitalwerte reichen an die Grenze, oberhalb deren sich die *Geistwerte* erheben. Es handelt sich hier nicht mehr um das Erleben der Vitalität im Sinne der Biologie, sondern um das Erleben einer nur noch symbolisch zu nehmenden Vitalität im Kreise des *objektiven* Geistes, oder noch einen Schritt höher, im Reiche des *absoluten* Geistes.

Wollen wir einmal an Hand der Wertskala: Vitalwerte, Vitalitätswerte, objektive Geistwerte, absolute Geistwerte — die Erziehungsmittel anordnen, so kommen wir zu folgender Skala:

Vitalwerte — Bedrohung und Errettung.

Vitalitätswerte — Fesselung und Befreiung.

Objektive Geistwerte — Einführung und Ausstoßung.

Absolute Geistwerte — Heranführung und ...

Nun, da gibt es *kein* Und! Bei den niederen Werten gibt es das Und um des höheren Wertes willen. So kann man „fesseln“, um für das Leben in der höheren Zone die Voraussetzung zu schaffen. Aber oben ist es nicht mehr denkbar, einem noch höheren Wert den Boden zu bereiten. Höchstens der Schutz vor Entweihung käme in Frage. Von da aus gelangen wir aber auch zu einer tieferen Einsicht in die *Ordnung der Berechtigung und des Zusammenspiels* der Erziehungsmittel. Jedes Erziehungsmittel ist nur berechtigt, ist gefordert, um für das Leben in der höheren Zone die Voraussetzungen zu schaffen. Zur Frage des Zusammenspiels ist zu sagen, daß Erziehungsmittel nur dann am Platze sind, *wenn* sie von der höheren Zone aus weitergeführt, weiter verarbeitet werden.

Gewiß kann der Erzieher nicht immer an ein Erziehungsmittel eine ganze *Serie von Verarbeitungen* anschließen, obwohl es in manchen Fällen unumgänglich sein wird; aber er kann das Ganze der Erziehung so einrichten, daß sich eine solche Verarbeitung ergibt. So wird z. B. das Lob für eine überwundene Schwierigkeit dann erst voll wirksam werden, wenn die durch die Überwindung errungene Kraft in den Dienst eines Kulturwertes gestellt wird. Ein Beispiel: Das schöne Schreiben an Stelle des Schmierens, weil es nun mehr Freude macht in dem nett gehaltenen Heft zu lernen, weil man es nun herzeigen kann, weil man nun Aussicht hat, auch auf andern Gebieten mit seiner Schlamperei fertig zu werden,

weil es nun leichter ist, den Blick auf die Formwerte der Schönheit überhaupt zu lenken und dergleichen. — Kehren wir zu unserem Urproblem zurück!

Erziehungsmittel sind auch bei finalistischer Auffassung des seelischen Lebens denkbar. Wir müssen nur berücksichtigen, daß in dem Kind eine Finalität wirksam ist, durch deren Benützung wir das Kind zu einem bestimmten und gewollten Verhalten zu bringen suchen — oder — und nun gehen wir in unserer Betrachtung weiter — um das Kind zu einer neuen Finalisation zu bringen; zu einer neuen Finalisation auf Grund der alten, mit Hilfe der alten!

Nehmen wir einen ganz krassen Fall heraus! Wie kann ich einen Menschen gerade durch seine finale Organisation — sein Leben zu sichern — dazu bringen, daß er es um eines höheren Wertes willen aufgibt? Sokrates als Beispiel. Auch er war wie jeder Mensch darauf bedacht, sein Leben zu sichern. Er ist gewiß einem fallenden Baum ausgewichen. Er konnte zu seiner Überwindung der Todesangst kommen — gerade durch seine Lebensverteidigungsorganisation — weil er über dem irdischen Leben ein höheres Leben im Dienste seiner Idee erkannte. So übertrug sich der Lebenssicherungsapparat auf dieses andere Leben. Oder: Ein jeder Mensch ist darauf eingestellt, auf seine Ehre zu achten. Wie kann es etwa ein Märtyrer dazu bringen, sich um seiner Idee willen — und gerade aus seinem Ehrsicherungsschutz heraus — verspotten zu lassen? Wohl nur dadurch, daß sich über seiner niederen Ehre eine höhere Ehre aufbaut, die ihm wichtiger gilt als die andere. — Aber, so wird einer sagen, es gibt ja auch Leute, die ihre Ehre um eines geringeren Dinges willen aufgeben! Ja, das kommt gewiß vor. Aber in diesem Falle wird die Ehre durch etwas anderes entwertet, das für den Betreffenden wie eine Art von Ehre aussieht: eine Art von Gaunerehre.

*Das Finalsysteem bleibt bei alledem erhalten; nur das, worauf es reagiert, was es verteidigt, das ändert sich.*

Die Einwirkung auf das Finalsysteem geschieht also in der Form, daß man es auf eine neue Art von Erregung einstimmt, daß man es auf eine andere Wellenlänge eicht, daß man es auf eine andere Form des Einflusses ansprechbar macht.

Diese Fähigkeit des Finalsystems, sich auf ein anderes Finale umstellen zu lassen, diese Fähigkeit des Umfinalisierens, nützen wir aus. Wir tun das ebenso im Biologischen, wie im Wertgebiete, im eigentlichen Wertgebiete. Im Biologischen, indem wir — z. B. bei den bedingten Reflexen — dem Reflex erst ein Zwischenglied darreichen. Im eigentlichen Wertgebiet, indem wir die Werte selbst gegeneinander abtauschen.

Wenn ein Gaunerehrgefühl auf eine Gaunerehrenbeleidigung, — wenn ein Märtyrer auf eine Gottesbeleidigung anspricht, so ist eben von dem alten Auslöser des Ehrsicherungskomplexes nur ein Restbestandteil übrig geblieben; alles andere ist abgetauscht.

Im Falle des bedingten Reflexes handelt es sich *immer noch um das alte Ziel*, aber diesem Ziel sind viele andere *Effetoren vorgeschaltet*. Im Falle der Umfinalisation im Bereiche der geistigen Werte ist *im Auslöser* eine große Veränderung geschehen.

Welcher Art ist diese *Veränderung im Auslöser*?

Wie kommt der Mensch von seiner natürlichen Ehre zur Gaunerehre oder zur Gottesritter-Ehre? Es bleibt, so sagten wir, ein Restbestand. Dieser Restbestand genügt. Er ist dasselbe wie das Endziel beim bedingten Reflex. Im Falle des Märtyrers oder des Sokrates sagen wir, es sei da etwas vergeistigt worden. Beim Gauner sagen wir es nicht; aber wenn man den Begriff des Vergeistigens einmal aus heuristischen Gründen gefühlsneutral faßt, so könnte man auch hier zur Not von einer *Art Vergeistigung* reden. Was heißt das? Wir kommen dem Problem nahe, wenn wir *Freuds* Begriff der *Sublimation* heranziehen. Tierquäler, Feldherr, Fleischhauer — alle in einer Linie: alle sprechen auf den Reiz des Grausamen an. Hier kommt noch der Chirurg. Aber bei ihm ist diese Einstellung schon ganz anders gewandelt. Er dient... dem, der den Schmerz erlebt. Als Feldherr und als Fleischhauer dient er auch — den andern. Es bleibt, so sagten wir, ein Rest und alles andere ist neu. Der Gauner hat seine Gaunerehre und der Märtyrer seine Gottesritterehre. Der Rest ist in ganz anderes eingehüllt. Jede der beiden Ehrformen steht *in einem anderen Bezugssystem*: Das Bezugssystem ist durch die *neue Rolle* des Menschen gegeben. *Er erlebt sich anders*.

Und nun ergibt sich daraus *Prinzipielles für unsere Auffassung der Erziehungsmittel*: sie dienen dazu, dieses *Sich-anders-erleben herbeizuführen*. Das ist allerdings ein ganz neuer Aspekt.

*Erziehungsmittel ist alles das*, was geeignet ist, den Zögling zu einer neuen — und *besseren Art des Sichselbsterlebens zu veranlassen*. Erziehungsmittel sind Erlebnisbeeinflussungen, sind *Umerlebnisstimulantien*. Von hier aus ergibt sich viel Neues. Nun werden wir weniger auf die Art des Verhaltens achten — zumindestens im Anfang der Beeinflussung — sondern vielmehr auf die neue Art des Sichselbsterlebens.

Jetzt aber fällt uns auf, daß wir einen früher begonnenen Faden wieder aus der Hand haben gleiten lassen. Wir wandten uns an *Freud* und vernahmen dort seine Sublimationstheorie. Wir wollten an Hand dieser Theorie etwas über die Vergeistigung hören. Das soll nun geschehen: Die Ehre des Gauners und die Ehre des Gottesritters sind cum grano salis Vergeistigungen der normalen Menschenehre, sagten wir. Wieso? Der Schlüssel liegt darin, daß der Restbestand, von dem wir oben sprachen, nun zum *Symbol für anderes* geworden ist. Beim Gauner ist der Rest ein Symbol des Menschen, der der kompakten Majorität der Menschen gegenüber der Überlegene ist. Ein anderer Wert dominiert. Es ist der Wert des den andern Überlegenen. Beim Märtyrer ist der Rest ein



Symbol des Wertes des Menschen für Gott. Seine Ehre ist die Ehre seines Herrn. —

Wenn wir das alles synoptisch zusammenhalten, so sehen wir mit einem Mal, daß wir drei Möglichkeiten haben, Erziehungsmittel zu *definieren*:

1. Als Anregungen zum Umerleben.
2. Als Anregungen zum Umverhalten.
3. Als Anregungen zum Umwerten (Symbolfunktion).

Wir sehen aber noch weiter darüber hinaus, daß wir zu all dem nur gelangen konnten, weil wir uns mit einem bloßen Kausalismus nicht begnügt haben, sondern zum Finalismus gekommen sind. *Erst in finaler Betrachtung* konnte sich ergeben, daß das Finalreaktionsschema erhalten bleiben und doch mit einem jeweils neuen Inhalt sich füllen kann.

*Prüfen wir zur Vorsicht* einmal eines der landläufigen Erziehungsmittel daraufhin, etwa das Lob!

Es ist eine Anregung, sich anders zu erleben: *als ein Gelobter*, als einer, der etwas wert ist. Wir sehen nun auch, wo das Lob am Platze ist: dort, wo die objektive Leistung noch nicht ausreichen würde, um das Kind zu ermutigen.

Das Lob ist eine Anregung, sich anders zu verhalten. Das hat man ja bisher immer im Auge gehabt: Der Gelobte ändert sein Verhalten in vielen Fällen zum Besseren.

Es ist schließlich eine Anregung zum Umwerten. Das Lob für eine Handlung wird zur Bejahung eines Wertes. *Der Wert wird mir ichnäher*. Das an mir Gelobte wird so zum *Symbol* eines Wertes.

Wir sehen: an diesem Beispiel läßt sich der Nachweis für unsere These recht gut führen.

Immer haben wir es mit einem Ich zu tun, das irgend welche Zwecke verfolgt. Wir geben den Zwecken *durch die Erziehungsmittel einen anderen Inhalt*.

#### Summary.

Every educational influence presupposes causality. The problem is, how the educator can effect a causal reaction within the final process. This is done by making the child conscious of what he himself considers valuable and what not. Then the teleological trend of the child is used to change his aim through, and by way of his former aim. This way of directing is adequate to the psyche, for the final system of the child remains intact, while the change affects the cause of his reactions. The final system is changed by making it susceptible to a new form of influence. If f. i. the nucleus of the final system of two different individuals comprises the acquisition of "honour", each one can do so by using a different relative system (Bezugssystem). The one of them being ruled by inferior values, the other by superior ones. The new relative system is given by the new part the individual plays when he has changed his attitude towards his environment. When an individual changes his way of reacting to inner and outward experiences his relative system is altered. Therefore all educational measures have to be considered from the point of view whether they can produce this change of attitude, by giving a new contents to the final aim.

## Résumé.

Tout éducation présume une causalité. On discute le problème, comment l'éducateur peut susciter une réaction causale au cours d'un procès final en faisant reconnaître à l'enfant ce qui lui semble de valeur ou de non-valeur. Partant du penchant téléologique de l'enfant et par l'aide de sa finalité on l'encourage à suivre un autre but. Cette manière de diriger est adéquate à l'âme, car le système final de l'individu reste intact; ce n'est que la cause de ses réactions qui change. Le système final peut être changé en le faisant susceptible d'une autre forme d'influence. Si p. ex. le nucléus du système final de deux individus différents comprend l'acquisition de l'honneur, chacun d'eux peut faire usage d'un autre système de relations; l'un étant dominé de valeurs inférieures, l'autre de valeurs supérieures. Au moment où l'individu change la manière de prendre conscience de lui-même et de réagir à son ambiance, son système de relations sera autrement orienté. Il s'ensuit que les moyens éducatifs doivent effectuer ce changement d'attitude en prêtant un autre contenu au but envisagé.

## Bewußtsein, bewußt und mitbewußt.

### Eine Wort- und Bedeutungsanalyse.

Von PAUL FISCHL, Wien.

Die europäische Psychologie ist seit *Wundt* und *Brentano* eine Psychologie des Erlebens. Erleben ist ein Sammelbegriff und umfaßt viele psychische Phänomene, die, wenn sie auch mitunter gleichzeitig ablaufen und einander immer gegenseitig bedingen, dennoch begrifflich zu trennen sind. Wir nehmen etwas wahr, stellen uns etwas vor, denken an etwas, erinnern uns u. dgl. All das erleben wir. Nicht immer erleben wir etwas mit einem gleichzeitigen Wissen darum, daß wir und was wir erleben. Bei Gefühlen weiß man das nicht. Inmitten einer Gefühls- oder Affektdynamik ist ein gleichzeitiges Wissen darum geradezu auszuschließen. Wenn *Rohracher*<sup>1)</sup> die Psychologie als die Wissenschaft vom *bewußten* Erleben definiert, so bedeutet das, daß sie die Aufgabe hat, in das Erleben Bewußtsein hineinzutragen, weil ja jede Wissenschaft ihren Gegenstand erkennen, beobachten, „bewissen“ will. Allerdings — ganz fremd sind uns unsere Erlebnisse nicht. Darüber wird noch zu sprechen sein.

„Bewußtsein“ ist ein merkwürdiges Substantivum. Nach bewährten Vorbildern wird es sich lohnen, von der Sprache her Klarheit über dessen Aufbau zu gewinnen. Denn Sprache und Terminologie ist nicht nur für die Psychologie ein bedeutsamer Faktor. Man muß die Termini auf ihre Herkunft und Bedeutung untersuchen.

Es gibt nicht wenige solcher Substantiva mit der Endsilbe „-sein“. In der Psychiatrie spricht man von Irresein. Ferner sagt man „Dasein“ im allgemeinen, in der Ontologie „Dasein“ und „Sosein“. Es gibt noch an-

<sup>1)</sup> Einführung in die Psychologie, Urban & Schwarzenberg, Wien, 1948, S. 8.

dere, doch diese Beispiele genügen uns. Sie drücken einen Sachverhalt, genauer einen Zustand aus, der in einen Satzgegenstand und daher in ein Substantiv umgewandelt wurde, so daß man von ihm etwas aussagen kann. Es ist der gewöhnliche Weg der Begriffsentstehung. Das wird nicht jedem klar sein. Wir wollen daher den Sachverhalt in einen ursprünglichen Satz zurückverwandeln. Dem Irresein liegt der Sachverhalt zugrunde, daß jemand „irre“ ist. Dem Dasein und Sosein sind die Sätze zugrunde zu legen: Etwas ist da, etwas ist so. Das Subjekt „etwas“ verschwindet, wenn der Zustand gemeint und selbst Subjekt wird.

Daraus ist vor allem eines ersichtlich. *Die Endsilbe „—sein“ hat keine ontologische Bedeutung.* Das Irresein, Dasein, Sosein und auch das Bewußtsein „ist“ ja gar nicht. Dieses „—sein“ ist nichts anderes als die uns wohlbekannte grammatikalische *Kopula*, die zur Bildung der Sein-Substantiva verwendet wurde. Die Kopula „ist“ (Infinitiv: sein) hat die Bedeutung des Zukommens. Wenn die Venus erhaben und schön ist, so kommen ihr Schönsein und Erhabensein und noch beliebig andere Zustände zu. Sie „stehen ihr zu“. (Die Sprache ist an sich schon bilderreich.) Allerdings sagt man in diesen Fällen *Schönheit* und *Erhabenheit*. Zustände werden im häufigsten Fall mit dem Zustand-Suffix versehen.

*Bewußtsein aber ist kein Zustand.* Es kommt vor, daß man es im medizinischen Sinne zu einem Zustand macht. Erwacht jemand aus einer Ohnmacht, so erlangt er das Bewußtsein, er befindet sich im Zustand des Bewußtseins. Richtiger ist es aber, in diesem Fall von einer Bewußtheit zu sprechen, deren Gegenteil die Bewußtlosigkeit ist.

„Bewußt“ ist sehr deutlich ein Partizip der Vergangenheit. Es stammt von dem sehr gebrauchsfremden „bewissen“. „Bewissen“ kommt von „wissen“. Wissen hat aber genau genommen, kein Akkusativobjekt. Wir sagen zwar ebenso häufig wie falsch, daß wir „etwas“, dies oder jenes wissen. Man weiß aber nur *von* einem Sachverhalt. Wir wissen (davon), daß im Winter Schnee fällt. Das Wörtchen „davon“ ist einfach verschluckt. Deswegen, weil wir „wissen“ so verwenden, als hätte es ein Akkusativobjekt, ist das eigentlich transitive Verbum „bewissen“ unter den Tisch gefallen. Ich beweiß etwas: Dieses Etwas wird von mir bewußt, also *ist* es bewußt, ebenso, wie etwa ein Ereignis, das von mir beachtet *wird*, beachtet *ist*. *Alle bewußten Sachverhalte gehören zum Schatz meines Wissens.*

Wir fassen kurz zusammen:

Bewußtsein ist kein Zustand. Den Zustand müßte man mit Bewußtheit bezeichnen. Bewußtsein weist auf einen vollzogenen Wissensakt hin. Das „bewissende“ Subjekt bleibt ungenannt, ist aber der, der den Wissensakt vollzogen hat. (Das „bewußte“ Objekt ist das, worauf sich das Bewußtsein bezieht.) In allen Substantivierungen eines Aktes wird der, der den Akt bewirkt, nicht genannt, weshalb sie gerade in der Psychologie, in der es auf das „Woher“ und „Wohin“ eines Aktes ankommt, nur mit



Vorsicht (welche ein ebensolches Substantiv darstellt) aufzunehmen sind. Es genügt aber, wenn man ihren Charakter erkennt. Die Endsilbe „—sein“ in „Bewußtsein“ gibt kein Recht zu glauben, daß Bewußtsein ein Sein sei. Es handelt sich hier nur um die wie ein Suffix angehängte *Kopula*.

Daß letztere Bemerkung nicht überflüssig ist, erhellt schon daraus, daß Victor E. Frankl<sup>2)</sup> folgende „anthropologische Grundformel“ aufstellte: „Mensch-sein bedeutet Bewußt-sein und Verantwortlich-sein“ und S. 3: „Daß Bewußtsein (diesmal ohne Bindestrich vor der Endsilbe, D. A.) und Verantwortlichsein sich zu einer Einheit des Menschseins zusammenschließen, läßt sich *ontologisch* verstehen (Sperrung von mir).“ Da es sich um mindestens zwei, wahrscheinlich aber um drei *Akte* handelt, kann von Ontologie keine Rede sein. Denn: der Mensch *ist*. Das „Mensch-sein“ aber ist nichts ursprünglich Ontisches, sondern Sekundäres, das irgend jemandem, dir, mir zukommt. Die einzige Möglichkeit, das Sein des Menschen zu versachlichen ist, diese Beziehung des Zukommens zu substantivieren, zu entmenslichen.

Wir haben nur noch zu erinnern, daß alles Bewußte den Schatz unseres Wissens bildet, um zu der Tatsache der verschiedenen Grade des Wissens, also auch des Bewußtseins, zu gelangen. Wir wissen nicht alles mit der gleichen Klarheit. Auf der Skala zwischen schwach- oder dumpfbewußt und klarbewußt gibt es zahlreiche Zwischenwerte. Darunter wird auch irgendwo ein Schwellenwert sein, unter welchem ein Erlebnis wohl nicht mehr schlechthin als „bewußtes Erleben“ bezeichnet werden kann, obwohl eine Art dumpfen, undeutlichen Wissens gegeben sein kann. Es ist damit etwa so wie mit dem Muskeltonus. Die während der Arbeitsleistung angespannten Muskeln sind ebenso tonisiert wie der ruhende Muskel. Der Unterschied ist auch dort nur ein gradueller. Die volle Klarheit des Bewußtseins können wir nicht *jedem* Wissensinhalt *gleichzeitig* zuwenden. Ist ein Inhalt klar, so sind andere Inhalte eben weniger klar. Man kann nicht gleichzeitig Verschiedenes denken, sich vorstellen, ins Auge fassen. Diese Eigenschaft des Bewußtseins, seine Inhalte nicht gleichzeitig beachten zu können, nennt man die „Enge des Bewußtseins“. Unsere bilderreiche Sprache verwandelt hier das Bewußtsein in einen Raum. Manchmal soll es einen solchen darstellen, oder auch in diesem sein. Oft spricht man von Bewußtseinstiefe, von Verdrängung aus dem Bewußtsein. All dies ist nur ein Bild. Niemals dürfen wir vergessen, daß in ihm ein substantivierter Akt steckt.

Diese „Enge des Bewußtseins“ wurde von *Rohracher*<sup>3)</sup> mit einem Terminus verbunden, der recht nahe mit dem verwandt ist, was *Adler* das „Unverständene“, weniger mit dem, was *Freud* das „Unbewußte“ genannt hat. Es ist der Terminus „mitbewußt“ und das „Mitbewußte“.

<sup>2)</sup> „Ärztliche Seelsorge“, 1946, Deuticke, Wien, S. 2.

<sup>3)</sup> a. a. O., S. 340 f.

Mitbewußt „ist alles, was man weiß, ohne daß man daran denkt, daß man es weiß“. Mitbewußt sind etwa die eigenen Personalien. Das Kriterium des Mitbewußten liegt darin, daß man es auf Befragen ohne Gedächtnisanstrengung reproduzieren kann. Allerdings, müssen wir hinzufügen, sind wir nicht immer bereit dazu, über Mitbewußtes in der noch anzugebenden Form Rede und Antwort zu stehen, wenn wir selbst es auch wissen. *Rohracher* nennt es auch das „unbemerkt Psychische“. Gerade dadurch aber, wenn es uns selbst unbemerkt *bleibt*, nähert es sich, unseren Anschauungen nach, dem „Unverstandenen“. Dem Psychologen wird es bei richtigem Verfahren nicht unverstanden bleiben — er hat eben die Aufgabe weniger des Bewußtmachens, mehr des „Verstehenmachens“. Wir werden dies besser verstehen, wenn wir zum Problem der „Einstellung“ gelangen. Es *ist* ein Problem, trotzdem jeder weiß, was Einstellung bedeutet. (Die Wortanalyse, die vor allem auch die Bildhaftigkeit dieses Ausdrucks erhellen müßte, gehört hier nicht zu unserer Aufgabe.) Eben wegen verschiedener Einstellung wird der immer zitierte berühmte Wald etwa vom Dichter und Holzhändler anders gesehen. Dergleichen erleben wir selbst täglich, vielfach sogar an uns. Es wurde in letzter Zeit auch ein vernünftiger Grund für die Theaterkrise angegeben. Zum Theaterbesuch gehöre eine ganz andere „Einstellung“ als zum Kino, das keine Forderung an uns stellt.

Nun gibt es Einstellungen, „die oft sehr weitgehende Wirkungen auf den Gedankenablauf, das Urteil und die Stimmungslage haben... bei denen eine Erwartung oder Bereitschaft vorliegt“. Sie beeinflussen das bewußte Erleben, indem sie „eine selektive Wirkung ausüben“. „Sie lassen nur bestimmte Inhalte oder Bedeutungen bewußt werden oder Beachtung finden“ (342). „Sie haben auswählende und steuernde Wirkungen auf das bewußte Geschehen“ (343).

Eben diese Einstellungen, die alle diese Wirkungen nach sich ziehen, sind uns mitbewußt, „wenn auch nur als Hülle und Sphäre für dasjenige, was sich an klarbewußten Erlebnissen gerade abspielt“ (345).

*Rohracher* wendet aber auch diesen Begriff des Mitbewußten gerade dort an, wo *Freud* sein „Unbewußtes“ setzt. Man kann nicht sagen, meint er S. 438, daß alle Neurosen aus klar bewußten Erlebnissen hervorgingen. Sie können auch dumpf bewußt sein. „Man weiß, daß etwas da ist, wovon man nichts wissen will, oder wovon man zum mindesten will, daß ja niemand etwas davon merkt.“ „Sie sind nicht unbewußt, sondern bewußt, aber ungewollt und uneingestanden.“ Sie sind mitbewußt. Damit versucht *Rohracher* die „unbewußten psychischen Erscheinungen“ *Freudscher* Prägung als eine unnötige Annahme hinzustellen.

Der Unterschied zwischen „bewußt“ und „mitbewußt“ als ein Unterschied der Klarheit des Bewußtseins bleibt jedoch bestehen. Was weniger klar oder nur dumpf bewußt ist, von dem man Bezeichnungen wie „Hülle, Sphäre, Atmosphäre“ wählt, ist in seinem Wesen und in den Zusammenhängen mit der Führung des eigenen Lebens nicht klar erkannt. Es bleibt

dem Erlebenden selbst unverstanden. Andernfalls wäre Selbsterkenntnis eine viel einfachere Angelegenheit als sie es eben ist. Es sind auch fast immer Gefühle, Stimmungen (die ja Dauergefühle sind), die einstellungschaffend wirken oder die Einstellung selbst darstellen. Gefühle durchziehen unser Erleben immer. Ohne Gefühle zerfiel ja das Erleben in seine Einzelteile. Gefühle binden sie zu einer Erlebniseinheit. Erlebt man einen schönen Sonnenaufgang im Gebirge, so ist das Erleben eine in sich gebundene Einheit, eben durch die uns beherrschenden Gefühle. Sie sind es in den Einstellungen, die eine Selektion des Ablaufs der Handlungen ausüben.

„Unbewußt“ dürften nur die innerkörperlichen Vorgänge genannt werden, wie etwa die biochemischen Vorgänge in der Leber oder die Erregungsvorgänge in den Ganglienzellen. Man müßte diese besser „nicht bewußt“ nennen. Wir bezeichnen oft auch alles „Unwillkürliche“ als „unbewußt“. Man beleidigt jemand, ohne es gewollt zu haben. Es geschah ohne Absicht, unbewußt.

Mit dieser Einzeluntersuchung soll letzten Endes auf die Nützlichkeit von Wort- und Bedeutungsanalysen hingewiesen werden. Gerade die psychologischen Termini, die so häufig verwendet werden und die uns anscheinend so vertraut sind, daß wir glauben, ihre Bedeutung als selbstverständlich ansehen zu müssen, ja sie geradezu „mitzuwissen“, bereiten uns manchmal die größten Überraschungen. Wir versagen uns nicht den Hinweis, daß auch *Adler* und die Individualpsychologen sich zahlreicher solcher ungeprüfter Begriffe bedienen. Daß jemand ein Minderwertigkeitsgefühl „hat“, dürfte sich wohl nicht mit „habet“ oder „mihi est“ übersetzen lassen. *Adlers* vorteilhafte Position besteht aber darin, daß er das, was er klargedacht hat, in vielen *hundert*en von Wendungen gesprochen oder geschrieben hat — in Vorträgen, Beratungen Beiträgen und Büchern — so daß es ihm, der aus dem Innern schöpfte, sogar gelang, mit schlechtem Englisch seinen Zuhörern das zu vermitteln, was er ihnen zu sagen hatte. Dies ist der Grund, warum *Adler* nur mit Vorsicht zitiert werden kann, weil man nicht weiß, welchem Wortlaut der Vorzug zu geben ist. Besser als in Sätzen zitiere man ihn in Absätzen. Denn aus ihnen wird wohl viel eher der Sinn dessen herausleuchten, was er in wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen Loquenzen der Nachwelt überliefert hat. Daraus ergibt sich die Forderung von selbst, in Gemeinschaftsleistung eine neuere Nomenklatur und Terminologie zu schaffen.

#### Summary.

The subject of the article is the analysis of the meaning of the three words: Bewußtsein (consciousness), bewußt (conscious of), and mitbewußt (co-conscious of). Consciousness is not a "being" in the ontological sense nor a fixed state, nor a place wherefrom something could be ejected. The „Bewußtsein“ is concentrated action of knowing something, the verb „sein“ ("to be" which forms a part of the noun) is nothing but a copula. What we are conscious of belongs to our knowledge. But we are not conscious of it in the same degree of clarity. Therefore the expression „mitbewußt“



(co-conscious) used by *Rohracker*, professor of psychology at the University of Vienna, is well chosen, because it designates all knowledge that is not clearly defined in our thought though we know of it. The relationship between the meaning of „mitbewußt“ and the Adlerian „Unverstandenes“ (a thing that has not been understood) is discussed.

### Résumé.

Il s'agit d'une analyse des mots allemands „Bewußtsein“ (conscience), „bewußt“ (conscient) et „mitbewußt“ (co-conscient). „Bewußtsein“ n'indique pas »être« au sens ontologique, ce n'est pas un état, ni un espace d'où quelque chose peut être repoussé. C'est un substantif indiquant la fonction concentrée du savoir; le verbe „sein“ n'est qu'une copule. Ce qui est „bewußt“ fait part de notre savoir mais sans être clairement tracé. C'est pourquoi le mot „mitbewußt“ lancé par M. *Rohracker*, professeur de psychologie de l'Université de Vienne, est bien choisi, car il indique tout ce que nous savons sans en avoir une notion bien tracée. L'auteur discute alors la ressemblance entre l'expression „mitbewußt“ et l'expression „Unverstandenes“ (ce qui est incompris) qui a été soutenue par *Adler*.

## Buchbesprechungen.

ERNST FREIHERR V. FEUCHTERSLEBEN: *Kleines Lehrbuch der Vernunft*. 170 S. Wien: G. Prachner, 1949. Geb. S 14.—.

Der Wiener Verlag Georg Prachner hat das erstmalig bei Reclam (Leipzig) erschienene Buch von *Feuchtersleben* „Zur Diätetik der Seele“ mit den „Tagebuchblättern“ unter dem Titel „Kleines Lehrbuch der Vernunft“ in einer geschmackvollen und handlichen Ausgabe neu herausgebracht. Der Verlag hat damit nicht nur einen guten Griff getan, sondern ist zugleich einem Bedürfnis unserer Zeit gerecht geworden. Können wir doch den Autor — der nun gerade 100 Jahre tot ist — als den Vater der modernen, heute so aktuellen Psychohygiene bezeichnen. Allenthalben erkennt auch eine breitere Öffentlichkeit ihre Bedeutung und Wiens medizinische Schule kann stolz darauf sein, daß es einer der ihren war, der durch seine Gedanken als Schöpfer dieser Bestrebungen gelten kann. *Feuchtersleben* war Arzt und Wiener. Er stammte aus einer sächsischen Familie, deren letzte Söhne bereits im österreichischen Staatsdienst standen. Er selbst wurde 1848 — also in einer ähnlichen Zeit des Umbruchs wie heute — zum Unterrichtsminister vorgeschlagen, begnügte sich aber in seiner Bescheidenheit mit der Stellung eines Unterstaatssekretärs. Leider hat die damalige Ära — ein typisch öster-

reichisches Schicksal — ihren großen Sohn verkannt. Obwohl sich *Feuchtersleben* um die Hebung des Volksunterrichtes große Verdienste erwarb, fanden die besten seiner Vorschläge kein Gehör, so daß er sich bald zurückzog. *Feuchtersleben* hat sich auch als Dichter und Literaturkritiker erfolgreich betätigt.

Nicht nur der moderne Psychohygieniker, der sich mit der Lektüre des vorliegenden Büchleins beschäftigt, sondern auch der Individualpsychologe wird daraus viel Nützliches und Brauchbares schöpfen. Wir finden manche Sentenz, in der wir unsere Ansichten bestätigt finden. Alle aber werden von dem warmen Hauch der Menschlichkeit, der aus seinen Gedanken spricht, ergriffen sein und sich bereichert fühlen. Wie „individual-psychologisch“ *Feuchtersleben* gedacht hat, können wir aus folgenden — willkürlich herausgegriffenen — Sätzen ersehen.

„Halte deinen Bruder für gut, und er ist es. Mute deinem Zögling Fähigkeiten zu, und er wird sie entwickeln, — halte ihn für unbillbar — und er wird es bleiben.“ „Die siegreichen Bemühungen des unbegabten *Demosthenes* über sich selbst sind bekannt genug“ (!). „Die Natur hat den Rosen Dornen beigelegt, — und wer uns von allem Schmerz befreien wollte, würde uns zugleich auch jede Freude genommen haben.“ (*Adler*:

„Wenn es keine Schwierigkeiten gäbe, müßte man sie erfinden.“) „Hypochondrie ist Egoismus.“ „Ein gemäßigter Optimismus gehört zur Diätetik der Seele.“ „Der Mensch kann mit der Zeit jedes Zustandes Herr werden.“ — „Die Denkart des Menschen geht aus seinem Charakter hervor“ (Adlers „tendenziöse Apperzeption“). C. J. Ernst, Wien.

VIKTOR E. FRANKL: *Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. 2. Aufl., 130 S., Wien: Verlag für Jugend und Volk. 1947. S 8.50.

Frankl vermittelt uns in seiner hervorragenden Darstellungskunst sein eigenes Erleben als Häftling in Auschwitz und anderswo. Das alles fließt an dem Leser vorüber nicht etwa als Privatschicksal, sondern als alle Psychologen verpflichtende Einsichtsquelle. Das „Milieu“ kann an die geistige Freiheit, wie sie Frankl, man könnte sagen, vordemonstriert, nicht heran. Beide sind nicht vergleichbar. Adler drückte sich allerdings anders aus. Er sprach von Mut. Die Einfachheit dieses Wortes hat den Vorteil, daß es auch der Mindergebildete versteht. Ein großer Vorteil!

Frankls Buch ist so wertvoll und eigenartig, daß es noch bestehen wird, wenn man die Konzentrationslager nicht mehr kennen wird. Paul Fischl, Wien

Prof. Dr. HUGO GLASER: *Die Beziehungen der Geschlechter*: (Der Arzt und die sexuellen Fragen.) 137 S. Wien: 1949. Hölder-Pichler-Tempsky. S 9.40.

Der vom Bundespräsidenten mit dem Professortitel ausgezeichnete Autor hat — nachdem er bereits ein „Gesundheitslexikon“ herausbrachte — obige populär-wissenschaftliche Schrift verfaßt. Sie erscheint in der von dem gleichen Autor herausgegebenen Schriftenreihe „Heilkunde für Alle“, in der sich hervorragende Fachleute der Medizin bemühen, die wichtigsten Erkenntnisse einem breiteren Leserkreis zu vermitteln und so sichergestelltes Wissen „ins Volk zu tragen“.

Die vorliegende Schrift behandelt die wichtigsten Probleme der Liebe, Sexualität und Ehe in klarer, sachlich und wissenschaftlich einwandfreier Weise, offen und zugleich taktvoll. Der Verfasser betrachtet diese Fra-

gen nicht nur von der physiologischen, sondern auch von der psychologischen Seite und bringt interessante völkerkundliche Vergleiche. Auf verhältnismäßig geringem Raum wird eine Fülle von Stoff geboten. Erziehungs-, Entwicklungsprobleme (in ihrer Beziehung zur Sexualität) und Ehefragen werden eingehend abgehandelt; so befaßt sich der Autor z. B. mit der heute so oft erörterten Frage der Aufklärung der Kinder, der Onanie, der Gattenwahl, der Geburtenkontrolle, des Neo-Malthusianismus etc. Nicht nur der Laie, auch der Sexualpädagoge und Psychologe, sowie der Sozialpolitiker wird aus der vom Verfasser gebotenen Darstellung dieser brennenden Gegenwartsprobleme großen Gewinn ziehen. C. J. Ernst, Wien.

PETER R. HOFSTÄTTER: *Die Psychologie der öffentlichen Meinung*. Mit 21 Abb. u. 54 Tab. 184 S. W. Braumüller, Wien 1949. S 22.—.

Der bekannte Autor befaßt sich in obigem Buch mit einem Thema, das bisher in der europäischen — vor allem deutschsprachigen — Literatur allzusehr vernachlässigt wurde; darin allein schon liegt sein besonderes Verdienst. Der Erforschung der „öffentlichen Meinung“, wurde besonders in Amerika große Aufmerksamkeit geschenkt. Eine Anzahl von Institutionen, deren bekannteste wohl „The Institute of Public Opinion“ (Gallup) ist, wurde ins Leben gerufen. Wir können mit Stolz darauf hinweisen, daß auch eines der ältesten Mitglieder der Individualpsychologie, P. Lazarsfeld — gleichfalls in Amerika lebend — ein solches Institut an der Columbia-Universität und eine eigene Methode begründete. Es ist wohl angebracht, Dr. Gallup, jenem Manne, der erstmalig die Methode der Massenbefragungen („polls“) zur Erforschung der öffentlichen Meinung anwendete, einige Worte zu widmen.

Gallup ist Volkswirtschaftler und Statistiker und sein Institut dient vor allem merkantilen Zwecken. Er verfügt über etwa 1500 ständige Mitarbeiter (pollsters), die als Rechercheure die Befragungen durchführen. In Kaufläden, Kaffeehäusern mit Massenbesuch, vor Kinos, in Wohnungen usw. sucht man die Meinung, das Urteil über merkantile Sachen, aber auch über Personen des

öffentlichen Lebens zu ergründen. Wie sehr *Gallup* von der Richtigkeit seiner Methode überzeugt war, geht daraus hervor, daß er die Frage seiner eigenen Ehe auf Grund einer Rundfrage (nach der populärsten Studentin seiner Universität) löste! *G.* unterwirft somit sein eigenes Urteil dem Urteil der Mitmenschen, der öffentlichen Meinung. Sie erscheint ihm verlässlicher als die eigene Meinung.

Die *Ips.*, welche die Bedeutung der Gemeinschaft für Stellung und Entwicklung des Individuums richtig erkannt hat, räumt auch der „öffentlichen Meinung“ als einer ihrer wichtigsten Äußerungen den gebührenden Platz ein. Die, besonders in den angelsächsischen Ländern festzustellende, starke Tendenz nach Erkenntnis und Berücksichtigung der öffentlichen Meinung — wofür die große Zahl entsprechender Institute und Zeitschriften den besten Beweis erbringen — ist ein Ausdruck echt demokratischer Gesinnung, aber auch des unbeirrbaren Strebens nach der Vervollkommenung der demokratischen Lebensformen. Durch sein Buch weist der Verfasser nachdrücklichst und eindringlichst auf eine der bedeutsamsten Erscheinungen des kulturellen Lebens Amerikas hin. Die umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur, deren wichtigste Erkenntnisse — durch eine große Anzahl Tabellen belegt — er uns vermittelt und seinen Forschungen zugrundelegt, beweist, wie gründlich sich der Autor mit dem Thema auseinandergesetzt hat.

An die Spitze seiner Ausführungen stellt er ein Zitat *Napoleons*, der die ö. M. als „unstet, unwiderstehlich, voller Launen“, aber auch als „aufrichtig und gerecht“ bezeichnet hat! *H.* bemüht sich nun — auf wissenschaftlichem Weg — beide Aspekte aufzuzeigen, läßt uns Wert und Unwert der ö. M. erkennen. *H.* betont, daß sie „niemals bloß erkenntnishaften, sondern vielmehr werturteilhaften Charakter“ besitzt. Mit Recht bemerkt er, daß „gerade die Psychologie mit jeder ihrer Thesen von der ö. M. nicht beachtet oder abgelehnt wurde“. Wir wissen aus der Geistesgeschichte, der Geschichte von Kultur und Zivilisation zur Genüge, wieviele große Geister die bösesten Erfahrungen mit der ö. M. ihrer Zeitgenossen — von deren Urteil schließlich ihr irdi-

scher Lebenserfolg abhängig war — machen mußten. Der Verfasser weist nach, wie wenig „eigene Meinung“, eigenes Urteil wir tatsächlich besitzen, wie leicht wir dem Einfluß sogenannter „Stereotypen“ (geprägten Formeln) unterliegen. Gerade diese Tendenz zur Verwendung von solchen Stereotypen spielt beim Entstehen der ö. M. eine außerordentliche Rolle. Durch die in den Stereotypen gegebenen Verallgemeinerungen ergibt sich u. U. ein ganz falsches Bild: Man denke an die Bezeichnung des Italieners als „Katzelmacher“, und daß die „Rassenfrage“ — trotz des Feldzuges der Amerikaner gegen den Nationalsozialismus in Europa — dortzulande noch lange nicht gelöst ist! Wie wäre es sonst möglich, daß in 'polls' u. a. die Frage nach der Rasse (weiß oder farbig) gestellt wird oder die Frage: „Glauben Sie, daß Neger in den Verkehrsmitteln von Weißen abgesondert werden sollen?“ oder: ob es gelegentlich gerechtfertigt sei, einen Neger zu lynchen? *H.* behandelt in einem eigenen Kapitel den starken Einfluß der „Propaganda“ auf die Bildung der ö. M.

Der Verfasser hat mit seinem Werk einen wertvollen Beitrag zur Psychologie des Individuums wie zu der Masse geleistet, er hatte die Kühnheit, der Großmacht „öffentliche Meinung“, der wir alle unterworfen sind, mit einer tiefeschürfenden Kritik — mit allen zur Verfügung stehenden wissenschaftlich-exakten Mitteln — an den Leib zu rücken. Dieses Buch ist gewiß nicht nur für den Wissenschaftler und Theoretiker, sondern — und vielleicht besonders — für den Praktiker, nicht nur für den Psychologen und Soziologen, sondern auch für den Journalisten und Politiker geschrieben. Es führt uns über eine Kritik und Erkenntnis der „ö. M.“ gleichzeitig zu einer Kritik und Erkenntnis von uns selbst. Gerade das aber kennzeichnet die „moderne Psychologie“. Die Individualpsychologie, für die „den Menschen verstehen, ihn in seiner Bezogenheit auf die Gemeinschaft und zu ihr erfassen“ heißt, sieht in der ö. M. einen wichtigen Indikator des Verhaltens des Individuums in und zu der Gemeinschaft. Deshalb ist *H.*'s Arbeit für den Individualpsychologen von besonderem Interesse und eine wertvolle Bereicherung seiner „Menschenkenntnis“.

C. J. Ernst, Wien.



V. NEUBAUER: *Der Weg zur Persönlichkeit* in der Psychologie und in der Psychiatrie. (Sammlung Medizin-Philosophie-Theologie, Heft 6). 26 S. Tyrolia-Verlag Innsbruck-Wien 1947, S 3.60.

An Hand der vorliegenden Skizze beachtigt der Verfasser jene, Medizin und Psychologie gemeinsame Wegstrecke aufzuweisen und die Vertreter beider Wissenszweige zu einer innigeren Zusammenarbeit anzuregen. *Neubauer* geht von der Annahme aus, daß die medizinischen Ansätze mehr psychopathologisch und demnach retrospektiv, die der angewandten Psychologie mehr nach der Seite der Intelligenz und Sonderbegabung und demnach mehr prospektiv orientiert seien. — Im Mittelpunkt der Betrachtungen steht die Erfassung der Gesamtpersönlichkeit, nachdem überzeugend dargelegt wurde, wiesehr es mit der Einheitlichkeit der Definitionen von Persönlichkeit, Charakter und Intelligenz im argen ist.

Der Autor stellt heraus, daß das Wesen der Persönlichkeit nicht statisch zu erfassen sei, sondern nur aus deren Wirken und Handeln, unter Berücksichtigung der jeweiligen Intelligenz, verstehbar wäre. Es wird versucht deutlich zu machen, wie aus einer Verbindung psychiatrischer und psychologischer Testmethoden auf den Begabungsgrad geschlossen und unter Berücksichtigung der Anamnese und des Charakters ein zusammenfassendes Persönlichkeitsbild entworfen werden könnte, wobei der Autor gelegentlich betont, daß letzte Wesenszüge doch nur einer philosophischen Schau und einem intuitiven Gestaltungsvermögen erschließbar sind.

W. Albrecht, Wien.

HEINRICH SCHWARTZ: *Das Buch der Lebenskunst — Schaff dir Freude*; 320 S. Wien: Frau und Mutter-Verlag, 1949, S 24.—

Die erste Auflage des Buches „Schaff dir Freude“ war nach wenigen Monaten vergriffen. Die nun vorliegende zweite, erweiterte und wesentlich ergänzte Ausgabe bringt auf 320 Seiten Richtlinien für ein frohes und gesundes Leben. In klarer, leicht verständlicher Sprache wird der Leser überzeugt, daß er selbst es in der Hand hat, sich zu einem frohen und zufriedenen Menschen zu machen. Diese Fähigkeit schlummert in

jedes Menschen Brust; sie muß nur erkannt, geweckt und entfaltet werden. In vielen kurzen Kapiteln zeigt der Verfasser, daß das Wichtigste im Leben die eigene Lebensbejahung ist und daß wir trotz aller Ungunst der Zeit, wenn wir nur wollen, viel Freude und Glücksempfinden gewinnen können. Das Buch ist ein wahrer Wegweiser zur Freude und ein wertvolles Geschenk, das viele Menschen aufrütteln und ihnen nützen wird. Es wird ein Ermunterer zum Frohsein und Tröster in trüben Tagen werden.

C. J. Ernst, Wien.

## Rundschau.

Einem Brief aus **Barcelona** entnehmen wir wohl allgemein interessierende Tatsachen, die ein bezeichnendes Licht auf die Stellung der Individualpsychologie in den romanischen Ländern werfen: Der neue Pariser Verlag „L'Arche plant für die nächsten drei Jahre die Herausgabe *Adlerscher* Werke. „Der Sinn des Lebens“ ist bereits erschienen. Nach einem Buche von Mme. *Maryse Choisy* „Qu'est-ce que la Psychanalyse?“ (in diesem Falle Psychoanalyse gleichzusetzen mit Tiefenpsychologie) folgt ein Buch *Oliver Brachfelds* „Qu'est-ce que la Psychologie adlérienne?“ — Derselbe Verlag hat vor kurzem auch die Rechte seines spanischen Buches „Los complejos de inferioridad de la mujer“ für die französische Sprache erworben. In der „Revista Internacional de Sociologia“ (Herausgeber: Prof. *Corrado Gini*) erschien im Vorjahre ein Aufsatz *Brachfelds* über „*Adlers* Bedeutung für die Soziologie“. Im April 1950 fand im Hotel Ritz ein Seminarabend statt. Teilnehmer waren Psychologen und Psychiater von Barcelona, das Thema: „Die Traumdeutung nach *Freud* und *Jung*“ (*Maryse Choisy*, Paris); *O. Brachfeld* vertrat die Individualpsychologie *Adlers*. — Zu erwähnen ist aus der überaus reichen Liste seiner Arbeiten auch noch die spanische Übersetzung der Akten der ersten Internat. Tagung kathol. Psychotherapeuten (1949, Frankreich). Dieser Übersetzung vorangeschickt ist eine Studie *Brachfelds*, in der er der Psychoanalyse die Individualpsychologie gegenüberstellt.

Aus **Paris** erfahren wir, daß die dortige Ortsgruppe (Centre de Psychologie Adléri-

enne) mehrere Beratungsstellen aktiviert hat. Außerdem finden Einführungskurse und monatlich wissenschaftliche Vorträge statt. Seit 1950 erscheint alle zwei Monate das Mitteilungsblatt „Bulletin du Centre de Psychologie Adlérienne“.

In **Geesthacht** a. d. Elbe arbeitet mit jugendlicher Begeisterung für die Sache der Individualpsychologie Frau *Elisabeth Sorge-Boehmke*. Dreimal wöchentlich hält sie Erziehungsberatung an dortigen Volksschulen und kann sich schöner Erfolge freuen. Ihrem Einfluß ist es zu danken, daß das Interesse für die Lehre *Adlers* aus der Lehrerschaft neue Mitarbeiter bringt. Der Direktor der Oberschule z. B. plant für das neue Schuljahr eine Lehrerkonferenz, in der „Theorie und Praxis der Individualpsychologie“ das Thema sein wird.

In **London** veranstaltet *The Adlerian Society of Great Britain* regelmäßig Vorträge. Im März sprach *James Hemming* über „The Importance of Social Interest“, im April *Josephine Balls* über „The Preventive Approach to Mental Health.“ — Unser Freund *Paul Plottke* ist nach längerem Spitalsaufenthalt von den Folgen eines Raubüberfalles, den er abwehren konnte, wieder genesen. Wir freuen uns herzlich über den glücklichen Ausgang dieses bösen Erlebnisses und wünschen ihm guten Start zu neuer, erfolgreicher Arbeit.

Die Ortsgruppe **Wien** hatte im Programm des Sommersemesters einige besonders interessante Vorträge: Prof. Dr. *Hans Hoff* über „Psychotherapie in Amerika“; Dr. *Erwin Ringel*: „Der Wertbegriff in der Individualpsychologie“ und Dr. *Walter Spiel* über „Gruppentherapie“.

Wir freuen uns mitteilen zu können, daß die im Heft 19/1 und 19/2 angegebene Liste der Vorträge über Individualpsychologie an verschiedenen Bildungsstätten und der Bericht in 19/2 über die Tätigkeit des Herrn Insp. *C. Ernst* noch ergänzt werden muß: Herr *Ernst* sprach in der *Urania* und an der Volkshochschule *Margareten* über „Die theoretischen Grundlagen der Erziehungsberatung“. Außerdem an der Volkshochschule *Margareten*, *Favoriten* und *Ottakring* „Zur Krise und Problematik der Ehe in unserer Zeit“, an der Volkshochschule *Favoriten* auch noch über „*Pestalozzis* Bedeutung für die Gegenwart“.

Schließlich berichtet die Schriftleitung mit besonderer Freude die Drucklegung des Werkes „Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel“ von Dr. *Ferdinand Birnbaum*. Das Werk, das bereits im Frühjahr 1947 vom Verlag für Jugend und Volk zur Drucklegung angenommen war, wird voraussichtlich Ende August dieses Jahres erscheinen.

### Mira Munkh †.

Wieder ist uns eines der aktivsten Mitglieder der individualpsychologischen Vereinigung durch den Tod entrissen worden: Frau *Mira Munkh*, die seit mehreren Jahren der Schweizer Gruppe der Individualpsychologen in Zürich vorstand. Ende Jänner 1950 wurde sie von einem langen, schweren Leiden durch den Tod erlöst.

Frau *Mira Munkh*, aus dem Berliner Kreis der Individualpsychologen kommend, widmete sich mit bewunderungswürdigem Impetus der Aufgabe, die Lehren *Alfred Adlers* in der Schweiz zur Geltung zu bringen, einer Aufgabe, die in der Heimat *C. G. Jungs* sicher sehr schwierig war.

In einer umfangreichen Vortragstätigkeit brachte Frau *Munkh* die Lehren der Individualpsychologie an Ärzte, Lehrer, Fürsorgere und Eltern heran und bildete besonders Interessierte in eigenen Kursen und Seminaren zu anerkannten Individualpsychologen aus. Daneben war sie auch literarisch tätig. Ihre heißen Bemühungen um einen internationalen Zusammenschluß aller Individualpsychologen müssen von dieser Stelle aus dankbarst vermerkt werden.

Alle, die das Glück hatten, in den Bannkreis ihrer Persönlichkeit zu treten, werden dieser geistreichen Frau, die im vollsten Sinne des Wortes ein Mutsender war, ein dauerndes, ehrendes Andenken bewahren.

## Psychotherapie in Amerika\*).

Von Univ.-Prof. Dr. HANS HOFF, Wien.

Sie alle haben sicher davon gehört, daß die Psychotherapie in Amerika einen goldenen Boden hat. Wenn man sich nun fragt, woher es kommt, daß das Bedürfnis nach Psychotherapie in den verschiedenen Staaten dieses Kontinents so groß geworden ist, daß dem Psychotherapeuten sogar die Lizenz zur Praxis erlassen wird und daß er als Neuanfänger sofort Patienten behandeln darf, während seine weniger glücklichen medizinischen Kollegen erst durch oft jahrelange Wartefristen und Prüfungen hindurchgehen müssen, bis sie sich der Behandlung von Patienten widmen dürfen, so müssen wir uns vorerst fragen, was die Ursache war, daß die Zahl der Neurosen in Amerika so zugenommen hat und die Anzahl der zur Verfügung stehenden Ärzte nicht mehr genügt.

Diese Frage zerfällt in mehrere Teile. Zunächst hat die Zahl der Menschen, die einer Psychotherapie bedürfen, in Amerika tatsächlich zugenommen. Um dies zu verstehen, muß man die Erziehung und das Leben des Amerikaners einer genauen Beobachtung unterziehen und es ist wertvoll, diese Entwicklung mit der einer anderen Nation, z. B. mit der der Japaner, zu vergleichen. Solche Untersuchungen wurden von Ruth *Benedikt* und Margarethe *Mead* vorgenommen. Während das japanische Kind in seinem späteren Alter vollkommen von einer ritualen Verehrung der Eltern ausgefüllt ist, ist es in seiner frühesten Kindheit sehr frei. Das Toilettetraining des Kindes in Japan beginnt spät. Das Säugen der Kinder wird nicht sehr strenge genommen, die Zeit ist äußerst unbestimmt und die Kinder werden oft bis zum dritten Lebensjahr an der Mutterbrust genährt. Es ist bemerkenswert, daß die japanischen Frauen das Nähren der Kinder als eine sehr angenehme Beschäftigung empfinden und nur ungerne von dem Stillen der Kinder ablassen. Recht häufig wird das Stillen bis in die Periode der nächsten Schwangerschaft fortgesetzt. Hat nun das Kind das schulpflichtige Alter erreicht, so ändert sich sein Leben schlagartig. Sein Leben wird dann äußerst streng, ein Augenwink des Vaters oder des Großvaters genügt, um es zu einer Dienstleistung heranzuziehen und ihm eine Beschäftigung zu befehlen, vor der es kein Entrinnen gibt. Die ganze feudale Hierarchie Japans, die selbst ein verlorener Krieg kaum in seinen Grundfesten erschüttert hat, beruht ja auf dieser Familienordnung und der Ehrung der Vorfahren. Man kann mit Recht sagen, daß das japanische

---

\*) Vortrag im Verein für Individualpsychologie in Wien, gehalten am 9. Jänner 1950.



Kind für seine Eltern lebt. In diesem streng ritualen, blinden Gehorsam hat aber der Japaner Entladungsmöglichkeiten, die sich etwa in sexuellen Ausschweifungen und in Trinkgelagen bemerkbar machen. Extramatriemonieller Sexualverkehr wird in Japan als etwas ganz Legitimes angesehen und dementsprechend geübt. Wir sehen also bei dem Japaner eine steife Persönlichkeit, bei der merkwürdige Ausbrüche von Zorn, sexuelle Exzesse und auch auf dem Gebiete des Essens und Trinkens Ausschweifungen vorkommen, Entladungen, die letzten Endes von der Lebensform, in die seine Persönlichkeit gepreßt ist, ausgehen. Der Zwang und die Form, die allgemein anerkannt ist, bedingen aber andererseits eine Verbindung aller Japaner, die gleichsam eine Einheit darstellen, aus der es kaum ein Ausspringen gibt.

Vergleichen wir diesen Typ mit dem des Amerikaners. Das Toilette-training setzt sehr frühzeitig ein, die Mahlzeiten werden sehr streng eingehalten, für die Erziehung des Kindes wird unendliche Sorgfalt aufgewendet und für die ersten Jahre der Entwicklung des Kindes zeigt man eine unendliche Liebe. Hat aber einmal das Kind das schulpflichtige Alter erreicht, so wird es frei. Für den Besucher einer amerikanischen Familie ist die unerträgliche Unbändigkeit der Sprößlinge sowie die — für uns unbegreifliche — Geduld der Eltern ein Erlebnis. Das Kind bezahlt aber diese Freiheit sehr bald mit einem Kampf, den es ohne die Liebe seiner Eltern, besonders seiner Mutter, zu führen hat. Das amerikanische Kind befindet sich ständig in einem Konkurrenzkampf. Um geliebt zu sein, muß es in der Schule, beim Sport, im Umgang mit anderen Gleichalterigen gut abschneiden. Dieser Konkurrenzkampf bleibt nicht vor den Toren der Familie stehen: der Beste in der Klasse zu sein, der beste Läufer, am höchsten zu springen, einer guten Baseballmannschaft anzugehören, ist fast das Bedürfnis eines jeden amerikanischen Kindes. Es will stark, fast plump erscheinen, es muß hart spielen und rauh in seinem Auftreten sein. Dieser Konkurrenzkampf verschont auch die Mädchen nicht. Man verlangt von ihm, daß es sozial erfolgreich sei, das heißt, daß es von seinen Freundinnen geliebt wird und daß viele junge Burschen sich um seine Gunst bewerben. Man gibt ihm die Freiheit, mit Burschen herumzugehen. Amerikanische Eltern werden es keineswegs absonderlich finden, eine Tanzunterhaltung in ihrem Hause mit der 12- oder 13jährigen Tochter zu erlauben und dabei ruhig zusehen, wie sich diese mit gleichalterigen oder etwas älteren Burschen küßt und herumdrückt. Man will dadurch das Mädchen vorbereiten, so daß es im späteren Leben einem Sinnesrausch nicht unterliegt. Dabei dürfen Sie nicht in den Fehler verfallen, Amerika vom Standpunkt seines exportierten Films und der Filmstars zu betrachten. Amerika ist das Land der Puritaner. Man verlangt von jungen Leuten, daß sie trotz dieser ständigen Reizung keinen sexuellen Kontakt haben. Die Idee eines sexuellen Verkehrs würde einem jungen Mädchen schrecklich und unvorstellbar erscheinen. Es ist im Beginn oft unendlich schwie-

rig, die Grenze zu halten und es ist verständlich, daß sich auf diese Weise sehr bald eine Sexualangst entwickelt.

Das Leben und der Konkurrenzkampf geht aber weiter, der Amerikaner ist der geborene Einzelgänger. Was ihn vorwärts bringt, ist die Leistung. Die Leistung äußert sich bei ihm in der Summe des Geldes, die er verdient, die Leistung bedeutet aber weiteren Konkurrenzkampf und Vereinsamung; solche Vereinsamung erzeugt aber Angst. Um dieser Angst zu entgehen, schließt sich der Amerikaner schon während seiner Studenzeit den Bruderschaften und Fraternitäten an, während das amerikanische Mädchen Schwesternschaften angehört. Diese Bruderschaften und Schwesternschaften, in der Schule gegründet, in denen es dann später keinen Konkurrenzkampf gibt, und wo der Amerikaner sich endlich frei ausleben darf, sind eine der wenigen Erholungen von der Spannung des Lebens des Amerikaners.

Die Vereinsamung bringt es weiterhin mit sich, daß der Amerikaner gerne Kongresse besucht, daß er mit seinen Widersachern zusammen in die Bar geht, mit ihnen trinkt und freundschaftlich Meinungen austauscht, um nach Beendigung des Kongresses wieder den Kampf ums Leben aufzunehmen. Es ist also nicht der Kampf um die Erhaltung seiner Existenz, sondern der Wettbewerb, der in seiner Jugend begonnen hat; der Wettbewerb, der ihm die Stellung in der Familie sichert, der Wettbewerb, der ihm die Liebe der Mutter gewinnt, der Wettbewerb, der ihn die Frau finden läßt und diese Frau an ihn bindet. Dieser Wettbewerb des Amerikaners erzeugt seine Vereinsamung.

Die Vereinsamung ist aber nicht der einzige Faktor, der die Schwierigkeiten im Leben des Amerikaners ausmacht. Wir alle in Europa leben in einer Familientradition. Die Persönlichkeit des Vaters und der Mutter und die Identifikation mit unseren Eltern in den schwierigen Jahren unserer Jugend hilft uns im wesentlichen über schwierige Probleme der Pubertätsperiode hinweg. Amerika ist ein Land, das sich in den letzten Dezennien um das Doppelte seiner Einwohnerzahl vermehrt hat. Diese Vermehrung erfolgte aber in der Hauptsache durch Emigration. Vater und Mutter sind also Fremdlinge in dem Land, in welchem die Kinder sich schon frei bewegen. Die sprachlichen Schwierigkeiten machen den Vater meistens nicht gesellschaftsfähig und die Gebräuche des Heimathauses, das Essen, die Lebensgewohnheiten sind so verschieden von denen der eingewanderten Amerikaner, daß das Emigrantenkind sich scheuen wird, seine Freunde nach Hause einzuladen. Seine Eltern-Imago entspricht dem des angelsächsischen Vaters und der angelsächsischen Mutter mit ihrer Ruhe und Kühle, ihren gewählten englischen Ausdrucksformen oder ihrem jovialen Zwang und nicht dem gebrochenen Jüdisch-Deutsch oder Italienisch-Englisch. Der junge Amerikaner hat also meistens niemanden, an den er sich anpassen und der ihm in der Zeit der Pubertät helfen kann. Aus diesem kindlichen Umweltserleben kommt daher ein äußerlich starkes und scheinbar gesundes Individuum zustande, bei dem aber bereits neurotische

Züge vorhanden sind, die seine Anpassungsfähigkeit hemmen. Halten wir uns nun vor Augen, daß zu diesem starren und schwer anpassungsfähigen Individuum andererseits eine Welt gehört, die eine außerordentlich rasche Anpassung verlangt. Wir alle haben eine bestimmte Vorstellung von Amerika; das Leben in New York ist aber vom Leben der Westküste völlig verschieden. Der Farmer im Mittelwesten hat vollkommen andere Lebensanschauungen als der Kaufherr in Louisiana. Die Prärien von Texas verlangen ganz andere Persönlichkeiten als das Geschäftsleben von Chicago. Trotzdem zwingt das Leben den Amerikaner den Platz zu wechseln. Bedenken Sie doch, daß während des Krieges, gleichsam über Nacht, Industrien mit ihren Arbeitern von der Umgebung New Yorks nach dem Westen übersiedelt wurden, in einem Ausmaß, das uns gigantisch erscheint. Über Nacht entstanden aus kleinen Städtchen mit 7000 Einwohnern Riesenstädte mit 120 Tausend Einwohnern. Diese Wanderungen gehen heute noch weiter ständig vor sich und zwingen das Individuum von der Großstadt in die Kleinstadt zu übersiedeln. Sie machen Kleinstädte zur Großstadt, Farmer zu Angestellten und umgekehrt Angestellte zu Farmern. Das Eingesessene des Europäers gibt es in Amerika nicht. Sie werden daher verstehen, daß das nur scheinbar anpassungsfähige Wesen 'des Amerikaners dieser rasch wechselnden Welt kaum gewachsen ist. Ständig schwebt über seinem Haupt das Damoklesschwert des Wettbewerbes. Der Erste, der Beste zu sein gehört zu den Selbstverständlichkeiten des erfolgreichen Amerikaners. Glauben Sie aber dennoch nicht, daß hier nur purer Materialismus vorliegt. Es besteht bei den Amerikanern immer die Tendenz, die Mutter oder die Person, die an die Stelle der Mutter getreten ist, zu befriedigen; es besteht immer die Tendenz, Haßgefühle, die sich im Kampf innerhalb der Familie entwickelt haben, im legitimen Wettstreit zur Austragung zu bringen.

Wir können daher mit Sicherheit sagen, daß die Zahl der Neurosen in Amerika eher zugenommen hat. Wenn auch der Amerikaner aus sich selbst heraus nicht imstande ist, diese — meiner Meinung nach falschen — Einstellungen zu beseitigen, so hat er doch mit dem klaren Blick einer jungen, großen Nation die Wichtigkeit des Problems richtig erkannt und dringt nun auf die Linderung der Schwierigkeiten, die in seiner Erziehung und in seiner Lebenshaltung gelegen sind. Der Amerikaner hat die Angst und die Neurose legitimisiert. Es war für mich ein eindrucksvolles Erlebnis, von amerikanischen Soldaten und Seeleuten, die in ungeheurer Pflichttreue ihr Leben aufs Spiel setzten, zu hören, daß sie sich fürchten. Ich kann mich nicht erinnern, „ich fürchte mich“ während des ersten Weltkrieges von einem Soldaten der österreichisch-ungarischen Monarchie gehört zu haben, obwohl wir uns alle sehr fürchteten. Es ist durchaus möglich, daß ein amerikanischer Arbeiter zu seinem Chef geht und sagt: „Ich weiß nicht, was mit mir los ist, ich habe eine unbegründete Angst.“ Seien Sie sicher, daß ihm sein Chef, wenn er ihn schätzt, ohne die geringsten Zeichen einer Verachtung raten wird, einen Arzt aufzusuchen. Der große,



starke Chef versteht es, daß der andere Angst hat; hat er doch oft selbst Schwierigkeiten, mit der Angst und Unsicherheit seines eigenen Lebens fertig zu werden.

Manchmal erscheinen uns die Filme der Amerikaner lächerlich. Namentlich jene, die längere Zeit in Amerika zugebracht und das amerikanische Volk als solches liebgewonnen haben, müssen sich gegen die Verzerrung des Lebens der Amerikaner zur Wehr setzen. Und doch liegt selbst in dem Unsinn des amerikanischen Films manchmal etwas sehr Sinnvolles. Vor allen Dingen hat der amerikanische Film es fertiggebracht, die Psychotherapie zu popularisieren. Als die Neurose und die Angst für den amerikanischen Patienten als solche akzeptabel geworden war, suchte er jemanden, der ihm aus dieser Angst helfen könnte. Es gehört zur Größe und zur Lebensnaheit der amerikanischen Geistlichkeit, diese Schwierigkeit erkannt und ihre Abhilfe begründet zu haben. Ich kenne eine Reihe von Geistlichen, die Ärzten ihre Räume zur Verfügung stellen und überall dort, wo sie die Anzeichen einer Neurose entdecken, dem Hilfesuchenden zu einer kostenlosen Behandlung bei dem entsprechenden Arzt verhelfen.

Das Material nun, das dem Psychotherapeuten in die Hände kommt, ist grundsätzlich verschieden von dem psychotherapeutischen Krankengut des europäischen Nervenarztes. Da der Patient sich nicht seiner Krankheit zu schämen braucht, wird er nicht auf die Umwandlung seiner Krankheits- und körperlichen Symptome im späteren Alter warten, sondern wird mit der reinen Angst, dem reinen Zwang relativ frühzeitig zum Arzt gehen. Man schätzt, daß Amerika ungefähr ein bis zwei Millionen Menschen hat, die eines Psychotherapeuten bedürfen. Dieser ungeheuren Zahl von Hilfesuchenden stehen ungefähr 3000 ungleichmäßig ausgebildete Ärzte gegenüber. Sie verstehen daher, daß man oft monatelang warten muß, um bei einem solchen Arzt dranzukommen. Dieses Überlaufen der Psychotherapeuten hat zu Unzukömmlichkeiten geführt, die sich unter anderem in überhöhten Preisen für die Behandlung äußerten, so daß es Menschen gibt, die angestrengt arbeiten, nur um sich eine Psychotherapie leisten zu können. Die freie, kostenlose Behandlung der psychoanalytischen Vereinigung in Wien und der individualpsychologischen Gruppe gibt es in Amerika nicht. Der Amerikaner würde es gar nicht verlangen, selbst wenn *Freud* es nicht vorgeschrieben hätte. Es gehört zur Fairneß des schweren Konkurrenzkampfes in Amerika, daß man im allgemeinen von niemanden eine kostenlose Arbeit verlangt.

Ich habe, seit ich in Wien bin, wiederholt außerordentlich pessimistische Urteile über die Erfolge dieser Psychotherapie gehört. Da ich in Amerika hauptsächlich als Neurologe tätig war, darf ich mir ein Urteil über die Psychotherapie in Amerika erlauben, obwohl dies alles noch einer abschließenden Beurteilung bedarf. Ich habe wiederholt die Ansicht gehört, daß die Psychotherapie in Amerika nur eine Frage der Propaganda wäre und daß sich ein so leicht durch Reklame zu beeinflussendes Volk in den verschiedensten Richtungen bewegen ließe. Es gehört nun zu den

Merkwürdigkeiten des amerikanischen Volkes, in vielen Dingen konform zu denken. Das ist wohl durch die gemeinsamen Schwierigkeiten, die sich aus der Erziehung und Entwicklung des Amerikaners ergeben, zu verstehen. Die Beeinflußbarkeit der amerikanischen Bevölkerung ist aber in Wirklichkeit eher gering. Die Propaganda in Amerika ist bestrebt, die Menschen zu veranlassen, dem angebotenen Produkt eine Untersuchung zu gewähren. Ist aber das Produkt schlecht, so wird dies der praktische Amerikaner sehr rasch erkennen. Die Vorstellung, daß der Amerikaner eine Psychotherapie, die ihm viele hunderttausende Schilling kostet, auf sich nehmen wird, wenn sie ihm nichts nützt, nur weil dies Mode ist, muß dem Eingeweihten lächerlich erscheinen.

Die amerikanische Psychotherapie hat ihre Prüfung während des Krieges bestanden. Um diese Zeit hat es viele hunderttausende Menschen gegeben, die kaum imstande waren, die Gräßlichkeiten eines modernen Krieges zu ertragen. Bedenken Sie doch, daß der Hauptkrieg des Amerikaners nicht in Europa geführt wurde, wo er ein schon geschwächtes Deutschland zu bekämpfen hatte, sondern daß er, fast immer an Zahl und Material unterlegen, einen der blutigsten und schwierigsten Kriege im Pazifik kämpfte; daß er sein Leben in Tausenden von Geleitzügen und unter den schwierigsten Bedingungen aufs Spiel setzen mußte. Es war kein Wunder, daß unter diesen Umständen der Amerikaner oftmals seine Nerven verlor. Die amerikanische Armee und namentlich die amerikanische Luftwaffe hat zuerst die Bedeutung des Psychiaters für die Erhaltung des Gleichgewichtes der Soldaten erkannt. Jedes Geschwader hatte einen einigermaßen ausgebildeten Psychiater, der rechtzeitig die Schwierigkeiten seiner Schutzbefohlenen erkennen und verhindern sollte, daß der Patient einer chronischen Neurose anheimfalle. Um jenen, die während des Kampfes ihre Nerven verloren, die Möglichkeit einer Rückkehr in normale Bedingungen zu erlauben, wurde das Wort der Kampfmüdigkeit (battle-fatigue) erfunden. Der Mann, der im Kampfe zusammenbrach, wurde zunächst durch Schlafmittel in einen längerdauernden Schlaf versenkt, in dem er sich geistig und körperlich erholen konnte. Dann wurde der Erholte einer Besprechung mit seinem Arzt unterzogen. In den meisten Fällen erklärte er wieder an die Front gehen zu wollen und war jetzt meistens besser imstande, Schwierigkeiten zu überwinden. Hatte aber der Arzt den Eindruck, daß die Persönlichkeit des Mannes es unmöglich mache, die Schwierigkeiten des Krieges zu ertragen, dann wurde der Patient mit Flugzeug ins Hinterland geschickt und jetzt neuerlich behandelt. Meist war es nach sehr kurzer Zeit möglich, den Mann völlig wiederherzustellen. Es gab während des Krieges unendlich viel Beschäftigungen, in denen der weniger Nervenstarke imstande war, seinen Mann zu stellen und dadurch Nervengesünderen die Möglichkeit gab, für den Kampf frei zu werden.

Als der Krieg zu Ende war, stand wieder eine großartige Organisation bereit, den Heimkehrer aufzunehmen, sich mit ihm auseinanderzusetzen, seine Schwierigkeiten zu besprechen und ihn schließlich in ein geordnetes

Zivilleben zu führen. Dieser Prozeß gelang nur teilweise. In vielen Fällen, namentlich in den großen Städten, erfolgte die Abrüstung zu rasch. Unter dem Druck der Mütter und Frauen mußten die Leute sofort nach Hause geschickt werden, asoziale Bewegungen wurden daher nicht völlig vermieden. Im allgemeinen hat sich aber diese ungeheure Nation überraschend schnell an ein normales Leben gewöhnt, während sich das zerschlagene Europa noch immer nicht den Anforderungen und der Verantwortlichkeit des normalen Lebens angepaßt hat.

Sie werden mir sagen, und das ist ein recht häufiges Argument, daß nur das reiche Amerika sich einen solchen Luxus erlauben kann. Sie werden aber sicher überrascht sein, zu erfahren, daß dieser Anpassungsvorgang durch Tausende von Ärzten in dem materialistischen Amerika kostenlos vorgenommen wurde und daß überhaupt kein Geld zur Verfügung stand. Es gehörte die Persönlichkeit der Brüder *Menninger* dazu, die diese Wundertat amerikanischer Psychiatrie bewältigten. Es gehörte aber auch die Reife und Vorurteilslosigkeit eines jungen Volkes dazu, die Ernsthaftigkeit dieses Problems voll zu erkennen. Es ist sicher ein Verdienst der Europäer, die ersten gewesen zu sein, die die Probleme der Neurose und deren Heilung erkannt haben. Es spricht aber sehr gegen Europa, daß es von dieser Erkenntnis keinen Gebrauch gemacht hat. Gleichzeitig erkannte die amerikanische Öffentlichkeit auch, daß es viel einfacher ist, eine Neurose zu verhindern als sie zu heilen. Dies führte zu einem ausgebauten System und einer wunderbaren Organisation, der Mental Hygiene, der psychischen Hygiene, die in die Schule eindringt, das Heim zu verbessern trachtet und die in überraschender Weise den Amerikaner mit den Schwierigkeiten des Lebens fertig werden läßt.

Ich will Sie aber mit diesen Fragen nicht länger behelligen und zur eigentlichen Psychotherapie übergehen. Es ist selbstverständlich, daß sich bei so viel Sonne auch reichlich Schatten findet. Um eine große Gruppe wohlausgebildeter Psychotherapeuten sammelte sich eine reichlich große Gruppe von Schwindlern und Nichtskönnern, die bestrebt waren, den Leuten das Geld aus der Tasche zu ziehen. Je mehr solche „Quax“ auftraten, desto strenger wurde die Ausbildung der Psychotherapeuten in den legitimen Schulen gehalten. Alle diese Schulen wurzeln auf der Basis der Psychoanalyse. Freilich versteht der Amerikaner unter Psychoanalyse grundsätzlich etwas anderes als die orthodoxe Psychoanalyse Europas. Er versteht darunter die Summation aller tiefenpsychologischen Richtungen. Die Tage des Kampfes von Bernhard *Sachs* gegen die Psychoanalyse sind in Amerika vorbei. Wenn auch z. B. der gegenwärtige Vorsitzende des psychiatrisch-neurologischen Vereines, *Stefferson*, ein Organiker und ein Neurohistolog ist, so kann er es nicht verhindern, daß im selben Verein die verschiedenen psychoanalytischen Gruppen Vorträge halten und die Meinungen aufeinander prallen. Eine verächtliche Stellungnahme einer psychotherapeutischen Schule gegenüber gibt es in Amerika prinzipiell nicht. Dazu hat, wie ich bereits erwähnte, die Psychotherapie zu viel geleistet.



Es gibt in Amerika verschiedene psychotherapeutische Schulen, die meistens miteinander in Verbindung stehen und die nicht in einen Bruderkrieg geraten, wie wir das in Wien z. B. gewohnt sind. Die am meisten verbreiteten Schulen, die psychoanalytischen Vereinigungen von New York und Chicago, haben einen kleineren Zweig in Los Angeles. Neben ihnen gibt es auch noch Abzweigungen der Schule *Rados* und schließlich eine größere Abzweigung in der psychoanalytischen Vereinigung unter der Leitung von *Karen Horney*. Auf diese ist die psychoanalytische Schule nicht sehr gut zu sprechen. Es gibt ferner eine individualpsychologische Schule, die *Alexandra Adler* leitet die keinen sehr großen selbständigen Rahmen hat. Nicht so sehr, weil die Lehren *Adlers* abgelehnt werden, dies ist keineswegs der Fall, sondern weil die grundlegenden Erkenntnisse der Individualpsychologie schon Allgemeingut geworden sind und bereits in die anderen psychoanalytischen Schulen aufgenommen wurden.

Alle therapeutischen Schulen haben etwas gemeinsam. Sie glauben an das Unbewußte, eine Vorstellung, die selbst bereits in die amerikanischen Lehrbücher der Psychiatrie aufgenommen wird. Während man in den konservativen psychoanalytischen Schulen noch an die Bedeutung der Libido-Theorie glaubt und an ihre Entwicklung ganz nach dem *Freud*-schen Schema — über den Weg der oralen zur analen und schließlich zur phallischen Sexualität — und der Ödipus-Komplex noch als eine Tatsache betrachtet wird, werden andere Impulse, die nicht auf dem sexualen Gebiet gelegen sind, ebenfalls bereits akzeptiert. Man legt viel mehr Wert auf den aktuellen Konflikt und trachtet nur, die Doppelbedeutung dieses aktuellen Konfliktes für das Individuum klar zu machen. Die Psychotherapie ist wesentlich aktiver geworden, als es in der alten psychoanalytischen Schule der Fall war. Während *Freud* noch auf ein intellektuelles Klarwerden früh verdrängter Begriffe und erst auf das allmähliche Freiwerden von Emotionen Wert legte, wird in Amerika besonders auf die Übertragung Wert gelegt. Die Persönlichkeit des Arztes tritt wesentlich mehr in den Vordergrund als in den psychoanalytischen Schulen Europas. Während es noch zu den Grundregeln der *Freud*-schen Psychoanalyse gehörte, so wenig als möglich in den Ablauf der Analyse einzugreifen, greift der amerikanische Psychotherapeut sehr wesentlich ein. Er benützt stark die persönliche Übertragung, um den Patienten vorwärts zu bringen, wobei freilich vor einer zu frühzeitigen Erklärung des durch die freien Einfälle oder durch die Traumdeutung gewonnenen Materials gewarnt wird.

Ich habe den Eindruck, daß die moderne amerikanische Psychotherapie gar nicht so großen Wert auf die Klarlegung frühkindlicher Vorkommnisse legt, sondern die Besprechung dieser mehr oder weniger verdrängten Ereignisse eigentlich nur dazu benützt, um über die Wege der Übertragung eine gefühlsmäßige Korrektur und gefühlsmäßige Wiedererziehung des Patienten zu ermöglichen. Hier bestehen gewisse Gegensätze. Während die von Europa verpflanzten Psychotherapeuten sich meistens einer — durch den Jargon ihrer Zunft kaum verständlichen — Ausdrucksform bedienen,

ist die amerikanische Psychotherapie dadurch gekennzeichnet, daß sie die Ausdrücke der frühen Psychoanalyse kaum gebraucht. Eine große Zahl von erfolgreich analysierten Patienten kennt überhaupt nicht den Ausdruck Ödipus-Komplex. Man bemüht sich in Amerika die wichtigen Fragen klarzulegen und sie dem Laien verständlich zu machen, verzichtet aber darauf, eine Wand zwischen dem intellektuellen Arzt und dem Patienten zu errichten, die der Patient im übrigen entweder sowieso aufrichtet oder die er nicht respektiert.

Aber auch im Rahmen der psychoanalytischen Schule sind wesentliche Änderungen eingetreten. Sie sind durch die Persönlichkeit *Alexanders* gekennzeichnet. Für uns, die die biblische Gestalt *Freuds* kannten, erscheint es fast unfassbar, daß ein direkter Schüler *Freuds* sich äußern könnte, daß jede Psychotherapie, die auf den Wurzeln des Unbewußten basierend, den Patienten zu heilen trachtet, als psychoanalytisch anzusehen wäre. *Alexander* und *French* meinen, daß bei der klassischen Psychoanalyse häufig eine Diskrepanz zwischen der Länge und der Intensität der Therapie auf der einen Seite und dem Erfolg auf der anderen Seite besteht. Erfolgreiche Behandlungen würden mit der Ausrede, daß der Widerstand nicht völlig analysiert wurde, oder daß eine latente Schizophrenie bestehe, ins Unermeßliche fortgesetzt. Im Gegensatz zu diesen Ausführungen schreibt *Alexander*, daß jede Neurose und Psychose ein Versagen des Ego in der Durchführung seiner Funktion, der Sicherung und Befriedigung der subjektiven Bedürfnisse unter den gegebenen äußeren Umständen, bedeute. In der Therapie muß nun der Patient neue emotionelle Erfahrungen machen, die geeignet sind, die krankmachenden Effekte früherer emotioneller Erfahrungen auszulöschen. Das Geheimnis des therapeutischen Erfolges ist das Wiedererleben des alten Konfliktes zu einem neuen, besseren Ende. Durch Wiederholungen wird diese neue Lösung automatisch. *Alexander* legt daher großen Wert darauf, daß nicht persönliche Empfindungen des Psychotherapeuten diese neue Lösung trübe. Er steht daher auf dem Standpunkt der alten psychoanalytischen Schule, daß jeder Psychotherapeut erst an sich eine Psychoanalyse durchzumachen habe. Das Wesentliche der Psychotherapie ist die Übertragungssituation. Wichtig ist für ihn das Prinzip der Elastizität der Behandlung. Frühkindliche Traumata, die so wichtig in der klassischen Psychoanalyse sind, spielen nur bei einer Gruppe von Neurosen eine Rolle. Die genetische Rekonstruktion der Vergangenheit ist für den Arzt wichtiger als für die Heilung des Patienten. Der Patient leidet weniger an den in seiner Entwicklung entstandenen Charakterveränderungen, als an der Unfähigkeit, mit den aktuellen Problemen fertig zu werden, welche sich durch die Starre seiner Persönlichkeit gebildet haben. Die Passivität in der Analyse ist oft die Ursache lang hingezogener und erfolgloser Therapien. Jede Methode einer Psychotherapie, die auf dynamischen Prinzipien basiert und die versucht, den Patienten zu einer befriedigenden Anpassung zu bringen und die harmonische Entwicklung seiner Fähigkeit fördert, ist im Sinne *Alexanders* ana-

lytisch. Das Aufscheinen frühesten kindlichen Materials in der Analyse spricht nicht für die Tiefe der Psychotherapie, sondern für die Vertiefung der Übertragungsneurose, in der sich der Patient als Kleinkind im Verhältnis zum übermächtigen Vater befand. Eine solche ist oft wertlos und in vielen Fällen zu vermeiden. Eine zu lange dauernde Behandlung bedeutet häufig nur eine neurotische Befriedigung für den Patienten, aber keine Therapie.

*Alexander* betont, daß die Neurose keineswegs das absolute Charakteristikum eines Individuums ist, sondern das Resultat der Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umgebung darstellt. Es ist durchaus möglich, daß eine Person in einer Umgebung neurotisch werden kann, während sie in einer anderen Umgebung völlig gesund bleibt. Die Anpassung kann in der Theorie wenigstens dadurch erzielt werden, daß entweder die Person so geändert wird, daß sie sich der Umgebung anpassen kann, oder dadurch, daß die Umgebung sich der Person anpaßt. Er betont auch, daß die Psychoanalyse zuerst nur bei schweren Neurosen verwendet wurde, nachdem aber die Psychoanalyse als Therapie allgemein akzeptiert wurde, werden auch weniger schwere und mehr akute Fälle einer Behandlung zugeführt. Diese Verschiedenheit der Patienten hat eine bessere Anpassungsfähigkeit der Psychotherapie herbeigeführt.

Folgende Faktoren sind nach ihm essentiell in jeder Psychotherapie:

1. Der Patient muß durch die Psychotherapie emotionelle Hilfe bekommen. Das erklärt, weshalb jede Form der Behandlung, die dem Patienten ein solches helfendes Gefühl gibt, Erfolg haben muß.

2. Intellekt : Unterstützung. Infolge seiner Angst und der Beschäftigung mit seinen Symptomen ist der Patient unfähig, die aktuellen Probleme des Lebens adäquat zu meistern. Dadurch, daß der Arzt dem Patienten eine emotionelle Hilfe gewährt, erlaubt er ihm seine intellektuellen Kräfte richtig zur Lösung der aktuellen Probleme zu verwenden. Manchmal genügen diese beiden Faktoren, die Lösung der aktuellen neurotischen Reaktion herbeizuführen.

3. Die Auslösung von Emotionen. Jede Psychotherapie gibt dem Patienten die Möglichkeit, seine Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Dieser Umstand erleichtert die emotionelle Spannung und bahnt den Weg zu einer besseren Einsicht in die Probleme. Die eigentliche psychoanalytische Behandlung stützt sich vor allem auf die Übertragung und benützt die Traumdeutung sowie freie Assoziationen in der Behandlung des Patienten. *Alexander* betont die Notwendigkeit, die Zahl der psychoanalytischen Sitzungen zu beschränken und unter Umständen die psychoanalytische Therapie für kurze Zeit zu unterbrechen. Er betont, daß dies besonders notwendig ist, wenn der Patient die Psychoanalyse dazu benützt, um sich vom Leben abzuwenden und in den Bereich der Phantasie zu versinken. In den Intervallen — nimmt *Alexander* an — versucht der Patient, die Einsicht, die er in der Psychotherapie gewonnen hat, ohne Hilfe des Arztes in die Wirklichkeit umzuwandeln. *Alexander* betont, daß die Psychoanalyse



niemals das eigentliche Leben des Patienten bedeuten darf, sondern nur ein Zusatz zu seinem Leben sein soll. Der Psychotherapeut muß nach *Alexander* konstant den Patienten auf seine Beziehungen zur Außenwelt hinweisen und niemals erlauben, daß er sich völlig in die therapeutische Situation zurückzieht. Der Patient kommt ja mit tatsächlichen Problemen zum Arzt. Es soll nicht gestattet werden, daß er vor ihnen davonläuft und sich völlig in den Elfenbeinturm der Übertragungssituation zurückzieht. Es wäre, so meint *Alexander*, ein völliger Irrtum, wollte man annehmen, daß der Patient, nachdem er seine tatsächlichen Entschlüsse für Monate und Jahre verzögert hat, auf einmal wieder aus der Welt der Übertragung ins wirkliche Leben zurückkehren und sich jetzt völlig anpassen könnte. Die Analyse kann nicht scharf in zwei Teile geteilt werden; in einen, der die Übertragung herbeiführt, und einen zweiten, in welchem der Patient zur Wirklichkeit mit einer geänderten Reaktionsweise zurückgeführt werden soll. Wenn daher z. B. der Patient seine neurotischen Züge in der Analyse ändert, indem er etwa seine Abhängigkeit aufgibt und nun seine Meinung frei äußert, so soll er ermutigt werden, diese Meinung auch im täglichen Leben gegenüber seinem Vater, Bruder, Freund oder Vorgesetzten zu äußern.

Ein ständiger Druck soll auf den Patienten ausgeübt werden, um zu bewirken, daß jeder Fortschritt in der Analyse sofort im Leben des Patienten wirklich ausgenützt wird. Es liegt im Bestreben des Neurotikers, diese Auswertung zu verzögern. Es gehört zu einem der wichtigsten Probleme der Psychoanalyse, das Selbstvertrauen des Patienten zu sich zu erhöhen und die Regression des Patienten zu verhindern. Sie sehen also, daß die Psychoanalyse *Alexanders*, die amerikanische Psychotherapie schlechthin, von der klassischen Psychoanalyse *Freuds* sich weit entfernt hat und daß sie — wohl unverstandener- oder uneingestandenermaßen — weitgehend mit dem Gedankengut der *Adlerschen* Individualpsychologie imbibiert ist.

Wesentlich verschieden dazu ist nun die Psychotherapie *Karen Horney*s. Auch sie basiert auf der Anerkennung des Unbewußten. Auch sie glaubt, daß sich bereits in relativ frühkindlichen Perioden neurotische Charakterzüge entwickeln. Sie glaubt aber, daß die aktuelle Neurose erst dann zustande kommt, wenn diese neurotischen Charakterzüge in einen Konflikt miteinander kommen. Im Gegensatz zur psychoanalytischen Schule und zu *Alexander* bricht *Karen Horney* mit der Libidotheorie *Freuds*.

Während in der klassischen analytischen Schule der Psychoanalytiker sich von seinem moralischen Urteil freimachen soll, betont *Karen Horney*, daß das unnötig ist. Sie betont, daß gerade die moralische Wertung es ist, die der Patient von seinem Arzt verlangt. *Karen Horney* nimmt an, daß der Neurotiker die Lösung seiner aktuellen Probleme, die durch mangelnde Anpassung entstanden sind, auf seine eigene Art lösen wird. Dies wird entweder

1. dadurch herbeigeführt, daß der Patient einen Teil des Konfliktes aus seinem Bewußtsein streicht.

2. Durch das Bestreben des Patienten, sich von seiner Umgebung zurückzuziehen und dadurch die emotionelle Distanz zwischen sich selbst und seiner Umgebung zu vergrößern.

3. In einer Stellungnahme gegen die Umwelt.

4. Indem er sich von sich selbst zurückzieht; er schafft sich dann ein unreales idealisiertes Ego-Imago, in dem die im Konflikt stehenden Triebe transfiguriert werden.

5. Durch den Prozeß der Externalisation; jene inneren Prozesse werden aufgenommen, als ob sie außerhalb des Selbst vor sich gingen; das schafft allerdings neue, schwere Konflikte zwischen dem Ich und der Außenwelt.

Das dynamische Zentrum der Neurose ist der Konflikt zwischen der Einstellung zu, gegen und weg von den anderen Menschen. Bei jedem Versuch, ein neues künstliches Gleichgewicht aufzustellen, entstehen neue Konflikte. Hilfsmechanismen im Triebkonflikt sind der blinde Fleck, Rationalisierung, übertriebene Selbstkontrolle, despotische Rechtlichkeit, Zynismus und Leichtsinnigkeit. Die Basis aller Angst ist das Gefühl des Kindes, isoliert und hilflos einer potentiell feindlichen Welt gegenüber zu stehen. Die Folge ungelöster Konflikte sind Angst, Hilflosigkeit, Isolierung, Furcht und Feindschaft, Verarmung der Persönlichkeit durch Vergeudung von Energie, Unentschlossenheit, Hoffnungslosigkeit, sadistische Züge. Diese treten nach *Karen Horney* dadurch auf, daß der Patient sich selbst aus dem Leben ausgeschlossen hat und seinen Verlust dadurch zu vermindern trachtet, daß er anderen schadet.

Nach dieser Autorin ist also jede Neurose eine Charakterneurose. Sie entsteht dadurch, daß eine starke Persönlichkeit in einen Konflikt mit kulturellen Faktoren kommt, die durch unsere Zivilisation bedingt sind. Sie sind der Auswuchs gestörter zwischenmenschlicher Beziehungen. Es handelt sich daher bei den treibenden Kräften nicht, wie *Freud* es annimmt, um Instinkttriebe, die nur verdrängt oder sublimiert werden können, sondern um spezifisch neurotische Triebe. Dieselben streben nicht nach Befriedigung, wie *Freud* annimmt, sondern nach Sicherheit.

Die Kenntnis des Zwischenspiels der Kräfte in unserer *gegenwärtigen* Persönlichkeit ist daher wichtiger als die Kenntnis der Vergangenheit. Ein neurotischer Konflikt entsteht durch die entgegengesetzten Ziele der neurotischen Triebe, die sich dann gegen das Selbst richten. Als neurotische Züge werden angeführt das Bedürfnis

1. nach Liebe,
2. nach einem Partner, der für einen das Leben führt,
3. nach der Sicherheit eines Gehäuses, das vor der Außenwelt schützt,
4. nach Macht,
5. nach dem Bestreben, andere auszunützen,
6. nach Prestige,

7. nach Bewunderung,
8. nach Unabhängigkeit,
9. nach Perfektion.

Diese Züge unterscheiden sich von den normalen durch das illusorische Moment, durch den Mangel an Freiheit und Spontaneität, durch den Zug zur Karikatur. Auch in dieser Form der amerikanischen Psychotherapie lassen sich unschwer individualpsychologische Erkenntnisse nachweisen.

Die Psychotherapie *Karen Horney's* macht es sich zur Aufgabe, dem Patienten zu zeigen, nicht was in der Vergangenheit war, sondern wohin ihn seine abnormalen, neurotischen Züge bringen würden und welche Konflikte er zu gewärtigen habe. Das Ziel der Therapie, die ungefähr die alten psychoanalytischen Methoden benützt, besteht in dem Gewinnen einer Verantwortlichkeit, die darin liegt, daß der Patient wieder selbst die aktive, verantwortliche Kraft in seinem Leben wird und die innere Unabhängigkeit und die Spontaneität des Fühlens erlangt. Die Analyse *Karen Horney's* ist eine außerordentlich aktive. Vom Beginn an nimmt der Psychoanalytiker einen regen Anteil an der Gestaltung der Psychoanalyse. Sie beschreibt auch eine Selbstanalyse, die der bereits gebesserte Patient an sich vornehmen könne und in der er nur von Zeit zu Zeit kontrolliert werden müsse.

Von großer Bedeutung für die Entwicklung der Medizin in Amerika war jene Richtung, die auf *Adolf Meyer* zurückzuführen ist und die in der psychosomatischen Medizin ihre Verankerung findet. Die theoretischen Grundlagen der psychosomatischen Medizin findet der Europäer selbstverständlich und primitiv. Sie beruht auf der allgemein bekannten Tatsache, daß die Psyche und das Soma eine Einheit darstellen und daß die Psyche auf diesem Soma spielen kann wie ein Klavierspieler auf einem Pianino. Auf Grund dieser Annahme wird auch bei den organischen Erkrankungen nach psychischen Erscheinungen geforscht. Es fanden sich nun bestimmte Gesetzmäßigkeiten zwischen den organischen Erscheinungen und den psychischen Vorkommnissen, die sich meist in der Jugend abspielten. Erscheinungen, die als psychosomatisch aufgefaßt werden, sind die gastro-intestinalen und cardiovasculären Beschwerden, die große Gruppe der Kopfschmerzen und Migränen und die Gruppe der Allergien älterer Menschen. Es tauchen hier Gedankengänge auf, die *Adler* schon 1907 in seiner „Studie über Organminderwertigkeit“ niedergelegt hat. Es wurde in umfassenden Untersuchungen gezeigt, daß das Magenulcus bei Patienten vorkommt, die unter einer langdauernden Spannung stehen. Untersuchungen von *Trapper* beschreiben, daß Menschen, die an *Ulcus pepticum* leiden, nach Zielen streben, die anderen unerreichbar erscheinen. *Trapper* fand, daß bei diesen Patienten Konflikte nachweisbar sind, die sich im Unbewußten abspielen und die aus dem Bestreben des Patienten zu erklären sind, auf der einen Seite seine unverantwortliche Abhängigkeit beizubehalten, während andere Impulse nach Unabhängigkeit streben. *Wolff* fand, daß Gefühle, wie Zorn und Angst, eine Hypersekretion der Säuren hervor-



rufen. Gleichzeitig besteht aber eine Verstärkung der Produktion von Mucinen, die als parasymphatische Wirkung gegen die sympathische Reaktion aufzufassen sind. Dadurch wird die Säurewirkung auf der Schleimhaut aufgehoben. Verbinden sich aber Ärger und Angst in unlösbaren Konflikten, dann fehlt die Mucinsekretion, ja es kommt sogar zu einer Herabsetzung der Mucinproduktion.

Amerikanische Autoren behaupten, daß, solange die Konfliktsensation nicht gelöst ist, die Gefahr eines postoperativen Duodenalulcus besteht. Andere Erkrankungen, die in diese Gruppe hineingehören, sind die ulceröse Colitis, die Anorexia nervosa, die durch Schuld und Todeswünsche erklärt werden.

Die cardiovasculären Erkrankungen sind nach *Alexander* durch starke und gehemmte feindliche Impulse erklärbar. Andere wieder meinen, daß die Spannung, die sich auch im Muskel bemerkbar macht, eine Art Abwehrmechanismus ist: die Patienten sind die ganze Zeit ihres Lebens auf dem Sprung.

Kopfschmerzen, Schulter- und Muskelschmerzen werden in Zusammenhang gebracht mit Menschen, die übersensitiv, sehr intelligent, leicht zum Sorgen geneigt und manchmal leicht paranoid sind. Namentlich *Dunbar* hat auf die Zusammenhänge und die Wichtigkeit psychischer Faktoren bei dem Zustandekommen von Erkrankungen allgemeiner Natur aufmerksam gemacht. Sie hat auch auf die Häufigkeit psychischer Faktoren beim Zustandekommen von Unfallserkrankungen hingewiesen. Sie sehen, daß auch in dieser Richtung grobe Anleihen an *Adlers* Werke gemacht werden. Es ist allerdings gleichgültig, mit welchem Namen neue Errungenschaften auf dem Gebiete der Medizin verbunden werden, wenn sie nur unser Fach fördern.

Sie werden sich nun fragen, ob dies nicht alles schon bekannt ist und wir nicht psychosomatische Medizin schon seit 100 Jahren betreiben? Das ist sicher so; nichtsdestoweniger habe ich während meiner Anwesenheit in Wien nicht eine einzige Krankengeschichte gelesen, die auch halbwegs dem Standard der psychosomatischen Medizin gerecht werden könnte und habe fast niemals gehört, daß psychische Probleme allgemeiner Art einer ernststen psychischen Behandlung zugeführt werden. Hingegen habe ich gesehen, daß das vegetative Nervensystem, das ja nur ein Erfolgsorgan ist, mit einem Eigenleben beseelt wird; daß man einer pessimistischen Arbeitsrichtung, die von *Speransky* begründet wurde, huldigt, und daß man Krankheitsbilder des vegetativen Nervensystems aufstellte, wie vegetative Neurose, vegetative Dystonie, die ohne entsprechende anatomische und funktionelle Grundlagen sind und die, wenn sie überhaupt vorkommen, jedenfalls äußerst selten sind. Wenn wir also die Priorität der psychosomatischen Medizin für uns beanspruchen dürfen, so stellen wir uns nur ein schlechtes Zeugnis aus, da wir mit unseren Kenntnissen nichts anzufangen wußten und vor allem in der ureigensten Aufgabe des Arztes versagten, nämlich Menschen zu heilen.

Der ungeheure Anstrom von Patienten mit Neurosen ergibt sich daraus, daß mehr als 50 Prozent aller Patienten, die zu einem Arzt gehen an sichtbaren neurotischen Beschwerden leiden und daß bei weiteren 25 Prozent neurotische Züge eine wichtige Rolle für das Zustandekommen der Erkrankung spielen. Was lernen aber unsere Studenten, um auf diesem Gebiet gewappnet zu sein? Eigentlich nichts. Es ist die Idee der *Rockefeller-Stiftungen*, vor allem unter *Craigs* Führung, diesem Umstand Abhilfe zu schaffen. Die Harvard Universität hat *Stanley Cobb* auf einen Lehrstuhl berufen, der sich mit den neurotischen Symptomen der Patienten einer allgemeinen Krankenabteilung beschäftigt. Die Columbia Universität hat *Rado* eine Lehrkanzel geschaffen, um den Studenten psychosomatische Medizin zu lehren. Während wir uns nur um die Frage zu streiten scheinen, wer der erste war, der die Idee gehabt hat, haben die Amerikaner die Idee zur Tat gemacht.

Es ist selbstverständlich, daß die 3000 Psychiater Amerikas unter den gegebenen Umständen dem Ansturm der Patienten kaum Genüge leisten können. Es besteht daher die Tendenz, die Psychotherapie zu verkürzen. Über die prinzipielle Einstellung der modernen psychoanalytischen Schule, namentlich unter *Alexander*, habe ich bereits berichtet. Eine andere Methode besteht darin, die im Kriege so erfolgreich verwendete Narkosynthese bei den Patienten mit Neurosen im Zivilleben zu verwenden. Der Erfolg dieser Behandlung ist sicher nur ein begrenzter. Der Patient muß freilich die Angst vor der Beraubung seines Wissens, die mit der Synthese verbunden ist, überwinden. Eine eigenartige Anwendung hat Dr. *Brickner* von der Narkosynthese gemacht. In einigen Unterredungen trachtet er die wesentlichen Probleme der Neurose des Patienten festzustellen und die Konflikte klar darzulegen. Der Patient wird dann in eine tiefe Narkohypnose versetzt und nun durch Schauspieler die Szene, die Dr. *Brickner* als Ursache des Konfliktes ansah, wieder vorgespielt, mit dem einen Unterschied, daß jetzt der Ausgang für den Patienten versöhnlicher und erträglicher gestaltet wird. Die ganze Szene wird dann in der Hypnose wieder amnesiert. Dr. *Brickner* berichtet über ausgezeichnete Erfolge.

Weite Anwendung findet bei neurotischen Patienten in Amerika die Gruppentherapie. Über diese Art der Behandlung wurde öfters auch in Wien berichtet. Ich halte die Möglichkeiten dieser Therapie für beschränkt. Im Krieg waren die Probleme der psychischen Traumen für alle Menschen ziemlich die gleichen; im Zivilleben sind die Probleme des Individuums aber oft grundsätzlich verschieden. Es ist meist schwer, das Individuum für die Schwierigkeiten des anderen zu interessieren. So kommt es dann bei einer Gruppentherapie zu Vorträgen, die den Charakter einer Predigt annehmen. Wenn diese dem Patienten erlaubt, eine emotionelle Stützung zu geben und er sie braucht, so wird die Gruppentherapie Erfolge haben.

Eine andere interessante Psychotherapie ist das Psychodrama. Dabei wird den Patienten ein allgemeines Thema gegeben, das sie auf der Bühne zu spielen haben. Jeder kann dann sagen, was er will, es darstellen, wie

er es will und auf das Stichwort seines Partners in einer Weise antworten, wie er es wünscht. Es ist sicher sehr interessant, was dabei herauskommt, und es ist sicher eine Methode, die angewendet werden kann, wenn der Arzt aus dem Psychodrama seine Schlüsse zieht, die er mit dem Patienten genau durchbesprechen kann.

Wieder eine andere Methode ist die Heranziehung von Musik zur Therapie der Neurosen, wobei der Patient unter den Klängen der Musik seine Spannung körperlich durch Tanzbewegung zum Ausdruck bringen und abreagieren soll.

Diese psychotherapeutischen Bestrebungen erscheinen manchmal bizarr und lächerlich und führen zu Mißbräuchen, die z. B. darin bestehen, daß man jeden Abend eine psychotherapeutische Unterredung im Radio hören kann, wobei der Arzt und der Patient bezahlt werden. Vom religiösen Sektierertum angefangen bis zum Wahrsager gibt es eine ungeheure Strömung in Amerika, die sich eigentlich nur damit beschäftigt, den Menschen die Angst ihres Lebens zu erleichtern und das Leben erträglich zu machen. Wenn Sie bedenken, daß sie sich im reichsten Lande der Welt befinden, in dem besonders schöne Menschen die Möglichkeit hätten, ein fast paradiesisches Leben zu führen, dann könnten Sie vielleicht an der Menschheit verzweifeln.

Ich habe mir Mühe gegeben, Ihnen zu zeigen, welche Strömungen in der Psychotherapie in Amerika vorherrschen. Ich hoffe, Ihnen gezeigt zu haben, daß trotz allem Bizarren und manchmal fast Lächerlichem etwas Großes, Schönes und Reiches diesen Bewegungen zugrunde liegt. Glauben Sie mir, daß die psychotherapeutischen Bestrebungen in Amerika gewiß nicht eine Mode sind, die wieder verschwinden wird. Wie jede Wissenschaft wird sich die Psychotherapie entwickeln, vielleicht auch bestimmte Richtungen annehmen, vielleicht wird sie mehr in die organische Richtung abweichen. Jedenfalls hat sich die Betrachtung der Psyche und der Wert psychischer Faktoren im Gedankengang des amerikanischen Volkes einen wichtigen Platz erobert.

Sie werden vielleicht enttäuscht sein, daß ich Ihnen so wenig über die individualpsychologische Schule in Amerika erzählt habe. Wie ich ja sagte, existiert eine solche Schule, die von *Alexandra Adler* und von einer Reihe individualpsychologischer Ärzte und Erzieher geleitet wird. Sie hat als „Schule“ nicht jene eigengesetzliche Bedeutung, die ihr zukommen mag, aber was wesentlich wichtiger erscheint: das Werk und die Ideen der Individualpsychologie wurden, wie ich an nur wenigen Beispielen zu zeigen versuchte, fast allgemein angenommen; die Erkenntnisse *Adlers* haben die amerikanische Psychotherapie weitgehendst befruchtet, manchmal freilich in einer etwas geänderten Form, wie sich ja auch *Freud* verschiedene Änderungen seiner Theorien und Ansichten gefallen lassen mußte.

Gerade die Bedeutung sozialer Faktoren ist heute Allgemeingut der amerikanischen Psychotherapie. Und selbst, wenn man nicht allgemein zur Kenntnis nimmt, daß dies alles von *Adler* ist, so wird das für diesen,



unseren großen Lehrer, kaum eine Rolle spielen. Hat er doch selbst oft betont: Es wird eine Zeit kommen, in der die Individualpsychologie und ihre Erkenntnisse Allgemeingut geworden sind, ohne von *Adler* oder von „der Individualpsychologie“ zu sprechen.

Es war *Adlers* Bestreben, an Stelle von durch Angst und Minderwertigkeitsgefühlen geplagten, aufrechte und verantwortungsbewußte Menschen zu erziehen. Dieses Ziel ist auch das Ziel der modernen amerikanischen Psychotherapie. Namen und Personen spielen dabei im großen gesehen wohl kaum eine Rolle.

#### Summary.

The author gives a short survey of Psychotherapy and psychotherapeutical research in America. The Americans take great interest in psychological problems. With it goes a deep understanding for individual difficulties and therefrom arises a greater inclination towards psychotherapy than here. New impulses are given and new ways are opened to psychological research by the newly propagated psychosomatic medical study. This part of medicine started under another name in Europe especially in Austria and *Adler's* teaching of the inferiority of organs and its mechanism of psychic compensations have been an essential contribution to its development.

#### Résumé.

L'auteur essaye de démontrer dans une forme concentrée les positions actuelles de la psychothérapie et de la science psychothérapeutique en Amérique. Il souligne surtout que les Américains ont un intérêt intensif et très vif pour les problèmes de psychologie et que, par conséquent, ils comprennent plus facilement les difficultés individuelles. Il s'ensuit que la psychothérapie a beaucoup plus de possibilités de s'y développer que chez nous.

La médecine psychosomatique, actuellement fort propagée en Amérique, a donné de nouvelles impulsions à la science psychothérapeutique et lui a ouvert un grand terrain d'activité. Mais c'est en Europe que cette médecine psychosomatique — quoique sous un autre nom — a pris naissance et surtout en Autriche *Adler* par sa science de l'infériorité des organes jointe au mécanisme des compensations y a contribué essentiellement.

## Über Gruppenpsychotherapie\*).

Von Dr. WALTER SPIEL, Wien.

Für das Zustandekommen dieser Arbeit gebührt mein Dank Herrn Professor Dr. *Kauders*, der Dr. *Boysen* und mir vor drei Jahren den Auftrag gab, uns mit diesem Thema zu beschäftigen, mein Dank aber auch meinem individualpsychologischen Lehrer, Prof. Dr. Ferdinand *Birnbaum*. Außerdem obliegt mir die angenehme Freundespflicht, meinen Weggefährten Dr. *Boysen* zu danken, da alles, was wir erreichten, in gemeinsamer Arbeit aufgebaut wurde.

Es wird nicht möglich sein, alle interessierenden Fragen zu erörtern; aber bei einem Gebiet, das, wie ich mich bemühen will zu zeigen, so an den Grenzen von Soziologie, Psychologie und Psychotherapie steht, ist es leider nur möglich, einzelne Probleme auf-

\*) Vortrag im Verein für Individualpsychologie in Wien, gehalten am 5. Juni 1950.

zuzeigen und einen Abriß der Gedankengänge zu geben, die derzeit im Mittelpunkt unseres Interesses stehen. Es ist aber auch nicht möglich, alle Probleme, die sich bieten, voll auszuschöpfen; denn wir müssen ehrlich gestehen, daß wir über manche Beziehungen, die erwähnenswert wären, noch viel zu wenig wissen.

Ich will versuchen, die Berührungspunkte zwischen Individualpsychologie und Gruppenpsychotherapie aufzuzeigen; möge dieser Versuch Anregung sein, auch von anderen Seiten die Probleme zu beleuchten, denn sicher ist: Wenn wir eine bessere Welt bauen wollen, werden wir einer eingehenden Erörterung der Verhaltensweisen der überindividuellen Ganzheiten und des zwischengliedlichen Beziehungsgefüges, das die einzelnen miteinander in Berührung bringt, verkettet und ordnet, nicht aus dem Wege gehen können.

Das Bestreben, Menschen zu einheitlichem Bemühen zusammenzufassen, sei es zur Beeinflussung oder um eine Leistungssteigerung zu erreichen, ist so alt wie die Menschheit selbst. Denken wir an Exorzismen, an die Bruderschaften der *tibetanischen Tschelas*, an die Logenbruderschaften und an Sekten, wie die *Christian Science* u. a.: überall finden wir Zusammenschluß verschiedenster Individualitäten zu gleichgerichtetem Bemühen. Zweifellos geschieht dies, um eine Steigerung der Fähigkeiten der Einzelglieder, und um eine Ausrichtung im Verhalten zu erlangen. Man glaubt dies am besten durch die Einwirkung einer Gemeinschaft zu erreichen; denn nur so können wir die strengen Rituale der Heranbildung von Jüngern, Novizen, Brüdern verstehen. Wir brauchen aber gar nicht in der Vergangenheit oder in mystischen Organisationen zu suchen, um solche Wirkungen zu finden, wir selbst sind alle schon solchen Ausstrahlungen einer Gemeinschaft erlegen, wenn wir, etwa griesgrämig und freudlos in eine fröhliche Gesellschaft kommend, plötzlich vom Schwung dieser Gesellschaft mitgerissen wurden. Wir alle kennen jene „Atmosphären“, die uns irgendwie bannen, wenn wir einen Krankensaal betreten, und wir alle nützen sie mehr oder weniger unbewußt aus. *Wir erleben unser Eingebettetsein in ein „Wir“, in eine überindividuelle Ganzheit mit einem gewissen Evidenzcharakter, „infizieren“ uns sozusagen an der Seele eines Kollektivs.* Das aber ist das Grundphänomen, auf dem wir die Grundlagen einer praktischen therapeutischen Auswertung aufbauen müssen. Zweifellos haben seit eh und je begabte und geniale Menschen, Politiker, Erzieher, jene feinsten Fäden, die innerhalb eines sozialen Gebildes weben, mit einer Art sechstem Sinn wahrzunehmen verstanden und haben ihrerseits Einwirkungen auf diese angestrebt. Aber es ist erst 40 Jahre her, daß man an die wissenschaftliche Erforschung jener Mechanik schritt, aus der sich vielleicht dereinst die Technik entwickeln wird, die wir mit Ferdinand Birnbaum als *Soziotechnik* bezeichnen wollen und die vielleicht der Schlüssel für ein besseres menschliches Zusammenleben sein kann. Hinter jener Mechanik zwischenmenschlicher Vorgänge, die innerhalb eines Kollektivs zur Beobachtung kommen, es sind das z. B. Unterordnung, Überordnung, Freundschaft, Feindschaft, Einordnung, Absetzung u. a. m., steht unserer Meinung nach der bereits vergesellschaftete Mensch, *das Individuum, das a priori vergesellschaftet ist, dessen Bewußtseinscharakter nur als transzendentalsozial uns imponiert.* Daher muß jede Grundlegung zwischen-

menschlicher Beziehungen, auch die psychologische, mit der Erkenntnistheorie beginnen.

Kants Begriff der „Reziprozität der personalen Blickrichtung und Aktleistung“ konstituiert die Verbundenheit von Person zu Person, welche sie nicht mehr in einseitiger Abhängigkeit sieht, sondern in kollektiver Beziehung ordnet und damit zur Personengemeinschaft vereint, in der jede Person im ganzen lebt und das Ganze in sich erlebt. „Die erwiesene mit der Reziprozität gegebene Relativierung ist nicht eine *Einschränkung* der Selbstmacht der Person, sondern eine *Verschränkung* der Einzelpersonen zur Gemeinschaft“<sup>1)</sup>.

Max Adler, der in Fortführung der Kantschen Denkmethode zum transzendental-sozialen Charakter des Bewußtseins als dessen konstitutives Merkmal gelangt, beschreibt damit jene höchste Entwicklungsstufe für unsere Gemeinschaftsbeziehung, nämlich die mentale!

Von dieser a priori gegebenen und immanenten Vergesellschaftung ausgehend, können wir erst sozialpsychologisches Gebiet erhellen, wo die Erforschung der Veränderung oder Neugestaltung des individuellen Seelenlebens unter Einwirkung eines anderen oder mehrerer anderer Individuen oder einer Gruppe oder endlich der Gesamtheit der Gesellschaft Inhalt ist. *Dieser Gesichtspunkt der Wechselwirkungen und Beziehungen setzt aber die Vergesellschaftung schon voraus.* Simmel und Leop. v. Wiese haben grundlegend über diese sozialpsychologischen Probleme gearbeitet, jedoch die Grenzen zur erkenntnistheoretisch orientierten Soziologie nicht immer scharf gezogen. Darüber können wir uns hier aber leider nicht verbreitern. Noch anders und zwar von der Seite der Psychologie aus gesehen, eröffnet sich uns das Problem der Gemeinschaftsbezogenheit des Menschen, wenn wir William Stern hören, der sagt: „Vom ersten Tag an ist das Eingebettetsein in eine Gemeinschaft eine fundamentale Lebensstatsache. Der andere gehört zum Dasein des Kindes nicht minder wesentlich als das eigene Selbst...“<sup>2)</sup>. Freud drückt diesen Sachverhalt mit den Worten aus: „Im Seelenleben des einzelnen kommt ganz regelmäßig der andere als Vorbild, als Objekt, Helfer und Gegner in Betracht. Und die Individualpsychologie \*) ist daher von Anfang an Sozialpsychologie in diesem erweiterten, aber berechtigten Sinn“<sup>3)</sup>.

Soviel zur Andeutung unseres Standpunktes bezüglich der sozialen Verbundenheit des Individuums in erkenntnistheoretischer, sozialpsychologischer und psychologischer Hinsicht. In der weiteren Folge wird es nun nötig sein zu erweisen, inwieweit Wirkungen eines Kollektivs, ganz gleich welcher Art, auf den einzelnen *möglich* sind.

Wir wissen, daß selbst für den kritischesten Denker ein Anknüpfen an überkommene Begriffe und Methoden Voraussetzung ist. Fast immer aber ist es uns im täglichen Leben völlig unbewußt, wie sehr wir in unserem Denken und Handeln traditionell gebunden sind, wie sehr uns die über-

\*) Hier nicht im Adlerschen Sinn gemeint.



kommenen Denkweisen, Apperzeptionsschemen und Begriffe der Generationen vor uns anhaften. Aber nicht nur das! „Alles hat gleichsam eine Sprache, jedes Werkzeug, das Haus und die Arbeitsweise, die geformte Landschaft, Umgangsformen, Sitten, Gebärden, Haltungen, die alten Dinge und Gebräuche“ sagt *Jaspers*, und er sagt weiter: „Jeden Augenblick ist für den Menschen seine Gemeinschaft *wirksam* (hervorgehoben vom Verf.) gegenwärtig“<sup>3)</sup>. Eine ähnliche Abhängigkeit erweist *Blondel* für die Gedächtnisleistung und, das Gefühlsleben betreffend, sagt er: „... daß es offenbar zu den Affekten gehöre, daß sie sich innerhalb einer mehr oder weniger deutlich umgrenzten menschlichen Gruppe äußern, ... und daß sie keineswegs im Individuum isolierte, verschlossene und eingehegte Zustände sind, sondern vielmehr eine Gefühlsatmosphäre, deren Mittelpunkt dieses Individuum bildet“<sup>4)</sup>. Deswegen sind auch die Affekte „ansteckend“, wirken auf unser Gegenüber, erzeugen Rückwirkungen, die dann ihrerseits wieder einen Wirkungsfaktor darstellen. In der modernen Literatur über Gruppenpsychotherapie ist dieses Geschehen mit dem Ausdruck *social network* (*P. Renouvier*) bezeichnet worden. *Bergson* schließlich meinte in geistvoller Weise, man würde das Komische nicht genießen können, wenn man sich isoliert fühlte und lachen sei schlechthin nur in Gruppen möglich!

Es sei nun gestattet, aus der Erfahrung mit Gruppen eine Anmerkung zu machen: Das Überspringen von Affekten, Einstellungen und Erkenntnissen, welcher Vorgang fast immer an ein AHA-Erlebnis im Sinne *Bühlers* erinnert, ist einer, der am häufigsten zur Beobachtung kommenden Tatbestände. Wir haben diesen Vorgang in einer früheren Arbeit als *Induktion* bezeichnet<sup>5)</sup>. Die Abhängigkeit dieses Geschehens von ganz allgemeinen Verhaltensweisen der Gruppe als Ganzem sei erwähnt; vor allem ist es die allgemeine Stimmung, die Atmosphäre, das *Milieu mental*, das den erwähnten Vorgang beeinflusst! Wir wissen heute, daß jede Einflußnahme auf ein Kollektiv von seiten des Therapeuten, aber auch umgekehrt vom Kollektiv auf den einzelnen, mit der Schaffung eines solchen *Milieu mental* steht und fällt, oder anders gesagt, mit der Bildung einer richtigen *Gemeinschaft* und nicht nur einem x-beliebigen Zusammensein von Individuen, ein Phänomen, das schon *Le Bon* kannte, indem er zwischen einer gewöhnlichen und einer *psychologischen*, bzw. *organisierten Masse* unterschied. Dieses ist also eine Grundlage für die vorhin angedeutete sozialpsychische Induktion. Aber es gibt noch eine andere Abhängigkeit, die mehr aus der Einstellung der Persönlichkeit erfließt: die Orientierung des einzelnen innerhalb einer Gruppe! Sie kann nämlich eine verschiedene sein: der einzelne kann vorwiegend auf den Leiter, auf ein Mitglied oder auf die Gruppe als Ganzes oder auf sich selbst bezogen sein. Daß davon die Schaffung einer Gemeinschaft, ebenso aber auch eine Induktion abhängig ist, ist evident. An diesen verwirrenden Vorgängen, die beileibe nicht die Gesamtheit aller möglichen darstellt, sei nur gezeigt, wieviele Dinge man im Auge haben muß, wenn man die Schaffung einer Gemeinschaft nicht dem Zufall überlassen will, sondern einiges dazutun

möchte. Hier hinein spielt aber noch ein *catalytic effect*, der wiederum besagt, daß ein induzierter Vorgang seinerseits, z. B. das Überspringen einer Stimmung, wenn einmal bei einem Teilnehmer abgelaufen, leichter bei einem anderen möglich wird. Der eine stellt gleichsam einen Katalysator für den andern dar. Auch hier sei wiederum auf die Abhängigkeit von der allgemeinen Atmosphäre und der Bezogenheit des einzelnen hingewiesen (*Slavson*).

Doch zurück zur Einflußnahme der Sozietät auf das Individuum, — jetzt auf das neurotische Individuum.

Karl *Birnbaum* unterscheidet bei jeder Neurose einen Niederschlag gestörter äußerer sozialer Bezüge und einen Niederschlag gestörter innerer sozialer Bezüge. Zu ersteren rechnet er Bedrohungen vitalster Instinkte, verstärkte Pointierung latent vorhandener sozialer Spannungen u. a., wobei er der sozial zentrierten Angst eine pathogenetische Stellung einräumt. Andererseits postuliert er für die gestörten innerseelischen sozialen Bezüge, daß die Spannungen und Konflikte, die durch Ausbau und Überbau des Charakters entstehen, was von soziologischen Faktoren abhängig ist, pathogenetische Valenz haben, und er denkt dabei vorwiegend an *Freuds* Idealisch, Überich sowie an *Adlers* Leitlinie und Gemeinschaftsgefühl. Abgesehen von diesen pathogenetischen Faktoren beschreibt er noch pathoplastische, d. h. jene Formkräfte, die in jedes neurotische Geschehen hineinverwoben sind. *Unger* nennt es *soziale Pathoplastik* und unter Fortführung dieses Gedankens kommt man schließlich zur zeit- und kulturbedingten Abhängigkeit des *Neurosenbildes*.

Hier fügt sich sinnvoll einiges zur Indikationsstellung und zur allgemeinen Stellung der Gruppentherapie im Reigen der Gesamtpsychotherapie ein: Es wäre Vermessenheit, zu glauben, man könne etwa Einzeltherapie durch Gruppentherapie ersetzen. Beim Bestehen eines intrapsychischen Konfliktes, bei der Aufdeckung verdrängten Materials — analytisch gesprochen! — bei der Aufhellung des *Teufelskreises* (*Fr. Künkel*): Entmutigung — zögernde Attitüde — Fiktion der Macht — Geltungsstreben — Scheitern an der Realität — Entmutigung, — individualpsychologisch gesprochen! —, bei der Aufhellung der Lebenssinnstruktur der Persönlichkeit, wenn es sich um einen, um die geistige Existenz Ringenden handelt, — existenzanalytisch gesprochen! — dort überall wird Gruppenpsychotherapie versagen, ja, sogar fehl am Platze sein. Dort aber, wo vorwiegend gestörte äußere und innere soziale Bezüge im Sinne *Karl Birnbaums* bestehen, oder wie im Falle gebesserter Geisteskranker gar neu anzubahnen sind, ist sie die Methode der Wahl. „Sie hat sich speziell mit den Fällen zu befassen, die als Sozialneurosen sich aus der Besonderheit der Gemeinschaft und ihren sozialen Lebensbedingungen ergeben“<sup>42</sup>). *In diesem Aspekt betrachtet, fließen allerdings ihre Grenzen gegenüber der Sozialprophylaxe und der Psychohygiene*. Man wäre fast versucht, zu sagen: Gruppenpsychotherapie ist *aktive Psychohygiene* mit dem Angriffspunkt am Individuum, während Psychohygiene mehr an die äußeren sozialen Bedingungen und

Institutionen herangeht. Die Domäne der Gruppenpsychotherapie wird also dort zu suchen sein, wo entweder *noch nicht* vorhandene oder *gestörte* soziale Strebungen und Tendenzen bestehen, wo Anpassung, Eingliederung, Rückgliederung, Bindungen und Lösungen ermöglicht werden sollen; wo es uns also darauf ankommt, eine Anpassung an die natürlichen Forderungen und Gegebenheiten des menschlichen Zusammenlebens zu erreichen, außerdem aber *diese Forderungen nicht in einer ablehnenden, negativistischen Haltung erlitten werden sollen, sondern in der für die Einordnung notwendigen „souveränen Sklavenhaltung“ (Ferdinand Birnbaum)\*) erlebt werden sollen.* Daß aber der *erlebnisgetragene Einbau* in eine Gemeinschaft imstande ist, sozialneurotische Verhaltensweisen zu ändern, tendenziöse Apperzeptionsschemen und Fehleinstellungen zu durchbrechen, gelingt innerhalb einer Gruppe deswegen so gut, *weil der einzelne nicht nur auf die Gruppe, sondern umgekehrt die Gruppe auch auf den einzelnen eingestellt werden kann.* Das aber ist der Königsgedanke der Gruppenpsychotherapie und seine zweite große Voraussetzung, — neben der Notwendigkeit, eine Atmosphäre zu schaffen. Erst wenn wir die Abstimmungsmöglichkeit eines Kollektivs auf die seelische Stimmung des einzelnen in Rechnung stellen, erhellt sich uns ihre Bedeutung! Erst durch die Schaffung dieser erleichterten Bedingungen wird ein *Social adjustment*<sup>7)</sup> erreicht. Die Möglichkeit also, zweigeleisig zu fahren, nämlich durch Beeinflussung des Kollektivs in seiner Gesamtheit, andererseits die Beeinflussung des einzelnen und die Abstimmung aufeinander, ist der Weg, — der sozial angepaßte Mitmensch das Ziel! Für die Pädagogik wurde diese Technik von O. Spiel als *Kontrapunktik der Umerziehung*<sup>8)</sup> bezeichnet. Bei der Einzeltherapie ist uns in den meisten Fällen die Umwelt des Patienten nicht bekannt. Sie wird uns verzerrt geschildert und verlangt von uns als Therapeuten oft etwas, was wir nicht zu geben in der Lage sind, nämlich eine mit mehr Machtbefugnissen ausgestattete Institution zu sein, die mit mehr Zwang an den Patienten herangehen kann. Wir wissen nicht und können es auch nicht abschätzen, in welche Schwierigkeiten der gerade Entlassene kommt, ob die zögernden Schritte nach vorwärts zur Gemeinschaft nicht durch die uneinsichtigen Forderungen derselben in eine Flucht von ihr umgewandelt werden. Haben wir aber gleichsam einen Reagenzglasversuch vor uns, so ist es uns möglich, unseren Schützling vor unseren Augen an seiner Einordnung arbeiten zu sehen, wobei uns als Trick die Regie der Umstimmung der Gemeinschaft noch zur Verfügung steht. Ins Praktische umgesetzt heißt das z. B. für die Erziehungsberatung:

---

\*) Siehe F. Birnbaum: Umerziehung als „Verführung“ zur Lebenskunst, Seite 37 in Heft 17/1 dieser Ztschr.: „Die gesunde Haltung ist jene der ‚souveränen Sklavenhaltung‘. Dies klingt paradox, aber es ist richtig. Wir sollen Sklaven zweckmäßiger Gewohnheiten sein, aber wir sollen dies wissen, und die Gewohnheiten nach oben hin offen halten, das heißt: uns auch daran gewöhnen, diese Gewohnheiten als bloß zweckmäßige Gewohnheiten im Bewußtsein zu halten, um uns durch dieses Bewußtsein die Fähigkeit zu sichern, sie noch zweckmäßiger gestalten zu können.“



Behandle das Kind nicht ohne Gruppenpsychotherapie der Umgebung, zumindestens der Eltern. Wenn dann noch das Kind einer *Hilfeleistungsgemeinschaft* angehört, werden ihm dadurch erleichterte Bedingungen geschaffen. Damit ist aber eine Forderung, die Karl *Birnbaum* schon vor vielen Jahren aufstellte, neuerdings aufgegriffen: *Milieuthérapie + Charaktertherapie*. Nehmen wir aber einen schwer Erziehbaren oder Kriminellen aus seinem Milieu und geben ihn in eine Erziehungsanstalt, dann *sollte* ipso facto schon Gruppenpsychotherapie betrieben werden, und es scheint nur recht und billig, wenn wir verlangen, daß wir auch mit den innerhalb eines Kollektivs wirksamen Kräften arbeiten lernen.

Wenn wir nun noch fordern, daß im Krankensaal für bestimmte Patientengruppen, — ich denke, daß uns hier die psychosomatische Medizin die geeigneten Fälle zeigen wird, — ja, wenn wir sogar fordern, daß am Arbeitsplatz eine „Atmosphäre“ entstehe, die wir vorhin als Milieu mental beschrieben haben, so klingt das vielleicht wie eine Träumerei, ist aber darum nicht minder erstrebenswert.

Fragen wir uns weiter, welche Unterschiede in den Verhaltensweisen des isolierten einzelnen und des einzelnen, der sich in einer Gruppe befindet, aufzuweisen sind: *Le Bon* <sup>9)</sup>, zwar nicht der erste, aber doch der repräsentativste Vertreter dieser Forschungsrichtung, entdeckte ein Gesetz, das er „*Loi de l'unité mentale des foules*“ nannte und das besagt, daß eine „Wendung aller Gefühle und Gedanken der Gesamtheit nach einer übereinstimmenden Richtung“ geschieht <sup>10)</sup>. Aber schon *Le Bon* fiel es auf, daß dies nicht bei einer zufälligen Zusammenrottung von Individuen stattfindet, sondern nur „unter besonderen Umständen“, wenn eine Ansammlung von Menschen zur „organisierten“ oder „psychologischen Masse“ wird. Wir kennen dieses Phänomen und bezeichnen es für die Gruppe als Gemeinschaftsbildung. *Ist aber eine solche Gemeinschaft, eine Gruppe, ein Kollektiv entstanden, dann folgt es seiner eigenen Gesetzlichkeit, welche sich nicht aus der Summe der Verhaltensweisen der einzelnen ableiten läßt.* Und das ist auch für die kleinste Gruppe gültig, vielleicht sogar für die Zweisamkeit einer Ehe! *Le Bon* erklärt diese Änderung der Verhaltensweisen erstens mit dem *Gefühl der Macht*, das einen *Kraftzustrom* bedeutet, der einerseits die Triebkräfte enthemmt, andererseits die persönliche Verantwortlichkeit zum Verschwinden bringt; zweitens durch eine geistige Übertragung (*contagion mental*) jeden beliebigen Gefühls, jeder Handlungs- und Verhaltensweise von einem zum anderen und drittens durch eine gesteigerte *Beeinflußbarkeit*. Soweit *Le Bon*. Die gesteigerte Beeinflußbarkeit ist uns sehr verständlich und auch über die *Contagion mental*, id est Induktion, sprachen wir bereits. Über das Gefühl des Kraftzustromes, der Triebenthemmung sei noch einiges angedeutet, da wir dieses Problem heute etwas komplexer sehen gelernt haben.

Soweit wir selbst aus eigenen Beobachtungen die Angaben in der Literatur über Gruppenpsychotherapie bestätigen können, ist da zuerst einmal der *Entlastung* Beachtung zu schenken. Alle Mitglieder eines sol-

chen Kursen erleben zuerst die gemeinsame Natur ihres Leidens, nämlich Schwierigkeiten im Zusammenleben und die Hilfsbedürftigkeit hinsichtlich ihrer Überwindung. Sie lernen durch Aussprachen aber auch, den Schwierigkeiten, die schicksalhaft und unabänderlich erlebt werden, ins Gesicht zu sehen, wobei ihnen eine gleichgestimmte, verständnisvolle und selbst erlebniswillige Gemeinschaft entgegenkommt. *Sie finden sich selbst in den Problemen der anderen und die Probleme der anderen in sich!* Das Alleinsein mit seiner Problematik fällt weg, und das Gefühl, verstehende Menschen um sich zu wissen, entlastet und befreit. Dazu kommt noch, daß zum Unterschied von der Einzeltherapie die sozial mitmenschliche Realität nicht wörtlich emotionell, sondern gleich im „Mitsein“, im Empfangen und Geben, im Beitrag leisten und Beschränkung erleiden, *erlebt* wird.

Zum zweiten erfährt das Ich eine *Stärkung* durch die Möglichkeit des Aus- und Überbaues des Charakters durch die Möglichkeiten der Identifikation mit dem Leiter, bzw. einem Gruppenmitglied. Wir wissen, daß der Aufbau dieser Instanzen phylogenetisch, psychogenetisch und soziogenetisch geschieht, wobei es gemeiniglich dem Zufall und dem Schicksal überlassen bleibt, welche Vorbilder, Ideale nachstrebenswert erscheinen und somit zum Ausbau psychischer Instanzen verwendet werden. In einer geschlossenen Gruppe können aber die Vorgänge der Identifikation beobachtet, gelenkt und, was das Wichtigste ist, ad oculos demonstriert werden. Daß hier wieder die Frage des „Klimas“ hineinspielt, welches die Identifikation erleichtert oder erschwert, ist leicht einzusehen.

Zum Schluß seien noch die am schwersten zu beobachtenden Vorgänge erwähnt, nämlich die der *Selbstreflektion* und *Selbsterkenntnis*.

Nach der Aufforderung, sich mitzuteilen, werden die Patienten angewiesen, zunächst einander zu beobachten, das *Gemeinsame*, sowie das für jeden *Spezifische* seiner Verhaltens- und Reaktionsweisen herauszufinden. z. B. die Einstellung gegenüber dem „Leiter“, einem älteren oder dem „Baby“ jeder Gruppe zu interpretieren. Günstige Gelegenheit bietet sich beim Hinzukommen neuer Mitglieder, wobei man natürlich darauf bedacht sein muß, daß nicht etwa der Neuankömmling Kampf- oder Aggressionsobjekt wird. *So geht die Erkenntnis des sozialen Beziehungsgefüges Hand in Hand mit dem Erlebnis eigener und fremder charakterogener und neurotischer Verzerrungen desselben.*

An dieser Stelle wäre auf Vorgänge hinzuweisen, die gemeiniglich unserem Blick verborgen bleiben. Es wurde versucht, durch zusätzliche Aussprachen unter vier Augen diese sich im Dunkeln abspielenden Vorgänge zu erfassen. *Dabei fiel auf, daß überaus häufig dann etwas im Individuum zum Anklingen kommt oder sich ein Knoten löst, wenn dieses scheinbar ganz unbeteiligt ist, wenn es gleichsam am Rande der Diskussion mitlebt, wenn es gar nicht tangiert erscheint.* Es spielt sich so eine Art „Parafunktion zwischenmenschlicher Aktleistung“ ab, wie ja sooft im Leben; „Parafunktion“ von mir deswegen so genannt, weil sie eine Wirkung zur Folge hatte, die gar nicht in der intendierten Richtung zur Akt-

leistung liegt, sondern *daneben* geht. Sie wird natürlich von der psychischen Struktur des Erlebenden abhängig sein, trotzdem glauben wir aber, daß auch aus der Sozietät entspringende Kräfte dabei mitwirken und daß Stimmung und Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft mitverwoben sind. Wenn uns nun die Arbeit an der Gruppe nur in der Erhellung dieser Vorgänge weiterbringt, hat sie ihre wissenschaftliche Notwendigkeit erwiesen.

So würde sich uns das Problem des Kraftzustromes und der Triebenthemmung, wie *Le Bon* es sah, auflösen in *Entlastung, Ausbau und Überbau des Charakters*, sowie *Selbsterkenntnis*. (Ferdinand Birnbaum: *Entlastung, Enthüllung, Training*.)

Wenn wir das bisher gesagte nochmals umreißen, so ermöglicht die mentale Struktur unseres Bewußtseins die Vergesellschaftung, die aus dem Kollektiv erfließenden Kräfte tönen und färben das Bild unseres psychischen Verhaltens, und letztlich müssen wir eingedenk sein, daß jedes Kollektiv, jeder soziale Verband, ganz gleich wie groß und wie flüchtig sein Bestehen ist, seiner eigenen Gesetzmäßigkeit gehorcht, welche eben nicht ableitbar ist etwa aus der Summe der Verhaltensgesetzmäßigkeit der einzelnen Teile. Erst wenn wir diese dreifache Bedingung vor Augen haben, haben wir festen Boden unter den Füßen gewonnen, der für ein psychotherapeutisches Tun Bedingung ist. Und nun ein kleiner historischer Überblick über die Entwicklung gruppenpsychotherapeutischer Methode:

1908 zu einer Zeit also, wo Psychoanalyse und Individualpsychologie selbst noch in den Kinderschuhen steckten, erschienen die ersten Arbeiten *Morenos*, den man als den Vater der Gruppenpsychotherapie bezeichnet hat. Unabhängig von ihm entwickelten *Pratt* und *Lazell* Methoden, die wir heute als Gruppenpsychotherapie ansprechen würden. *Moreno*, zuerst rein intuitiv und nicht lehrbar, arbeitete später auf psychologischem, pädagogischem sowie psychiatrischem Gebiet und versuchte diese Methode an schwer erziehbaren Kindern, depressiven Arbeitslosen und entlassenen Geisteskranken in der Remission. Schon früh, 1911, erschienen die ersten Arbeiten („Das Stegreiftheater“) und bald ging er daran, zur wissenschaftlichen Auswertung und Erforschung der Phänomene, die sich abzeichnen, wenn man einen Menschen innerhalb einer Gruppe agieren läßt, eine eigene Disziplin, die *Soziometrie*, zu schaffen.

In Deutschland wurde *Unger*<sup>11)</sup> mit seiner Gemeinschaftstherapie in der Nervenheilanstalt Hohenpeissenberg bekannt, von *Weizsäcker* schuf für Rechts- und Renten neurosen eine Situationstherapie, die wir ebenfalls als gruppentherapeutische Maßnahme bezeichnen müssen, und schließlich versuchten *Wronsky* und *Kronfeld*<sup>12)</sup> in Berlin dieses gemeinsam mit sozialfürsorgerischen Unternehmungen. In den Jahren 1922 bis 1925 hat hier in Wien *Dreikurs* ebenfalls Versuche angestellt, und die wohl erfolgreichste Arbeit leisteten *Birnbaum*, *Scharmer* und *Spiel* in einer Versuchsschule, die ganz auf Gemeinschaftserziehung eingestellt war.



In der folgenden Zeit ist es um diese Bestrebungen still geworden, und erst der Krieg und die Nachkriegszeit brachten wieder eine Beschäftigung mit diesen Problemen. Besonders in den angelsächsischen Ländern wurde für kriegsversehrte entlassene Soldaten, später, als man die Erfolge beobachten konnte, für im Krieg traumatisierte Soldaten und schließlich für eine Unzahl zu Entlassender diese therapeutische Beeinflussung versucht (z. B. Northfield-Experiment <sup>13)</sup>).

Gestatten Sie mir ganz kurz, nun auf eigene Bemühungen einzugehen: Bis jetzt wurden zirka 400 Menschen in Gruppen, teils offenen, teils geschlossenen zusammengefaßt, und wir versuchten nicht nur in bezug auf die Technik allein, sondern auch im Hinblick auf die Krankheitsbilder verschiedene Wege zu gehen.

Begonnen wurde über Veranlassung von *Kauders* <sup>14)</sup> mit der Behandlung vegetativer Erschöpfungszustände durch Kombination von Entspannungsübungen und gruppenpsychotherapeutischen Aussprachen. Die vegetative Umstimmung durch Entspannung schien sich zu potenzieren, infolge einer erhöhten Suggestibilität des Individuums, wenn es sich innerhalb eines Kollektivs weiß. Der Boden zur körperlichen Entspannung schien uns aber erst bereitet, nachdem die auffälligsten neurotischen Faktoren besprochen waren; und so kam es ganz zwangsläufig zur Kombination beider Verfahren, und je mehr wir lernten, die Fälle richtig auszusuchen, umso besser waren die Erfolge. Was die Möglichkeit einer solchen vegetativ-seelischen Umstimmung anlangt, sei auf die jüngsten Arbeiten *Kretschmers* an der „fraktionierten Aktivhypnose“ hingewiesen, auf *Pötzls* Ausführungen über Lösungs- und Spannungsaffekte, sowie auf die psychopathologische Studie *Beckers* und *Kohlmanns* <sup>15)</sup>, die besonders interessant ist, da sie am selben Material, das uns zur Verfügung stand, gewonnen wurde. Der Versuch, ausgesprochene Neurosen gruppenpsychotherapeutisch anzugehen, war ein Mißerfolg. Die bisher allerbesten Resultate sahen wir bei der Behandlung jugendlicher Patienten mit Anpassungsschwierigkeiten (mal adjustment *Slavson*) und Pubertätsschwierigkeiten. Das Material ist leider noch sehr klein, es soll darüber später berichtet werden. *Boysen* versucht derzeit Gruppenpsychotherapie bei Alkoholikern, in der Heil- und Pflegenstalt „Am Steinhof“. Damit sind eigene Bestrebungen in Kürze umrissen.

Und nun noch ein Problem, ein vorwiegend methodologisches; es wird uns die Überleitung bieten zur Stellungnahme der Individualpsychologie zur Gruppenpsychotherapie. Wir haben schon einmal auf die Zwitterstellung hingewiesen, die die Gruppenpsychotherapie zwischen Einzeltherapie und Psychohygiene ordnet. Es ist aber eine solche Vielfalt von Methoden der Gruppenpsychotherapie gegeben, daß alle diese nur dadurch geeint werden, indem sie versuchen, über den Einfluß auf ein Kollektiv Rückwirkungen auf das Individuum zu erreichen und die Gruppe in ihrer Gesamtheit zu entwickeln. Die Wege dazu sind zahlreich: Gruppenpsychotherapie, Gruppentherapie, Soziodynamik, Gruppenkatharsis, Gruppen-

analyse, Psychodrama usw.! Schon an den zahlreichen Namen ist zu ersehen, daß die Technik keine einheitliche ist. Der Bogen spannt sich von der Form des kathartischen Auslebenlassens über die analytische Form zu psychagogischen Methoden bis zum social club *J. Bierers*. Diese methodologische Verschiedenheit muß man sich vor Augen halten, wenn über Indikationsstellung, Theorie und Kritik diskutiert wird. Denn oftmals werden von zwei Therapeuten ganz verschiedene Methoden miteinander verglichen und gleichsam in zwei verschiedenen Sprachen besprochen. Wir glauben, daß aber gerade in der Vielfalt der Möglichkeiten *die große therapeutische Breite* gegeben ist.

Wenn aber so viele Methoden möglich, und, wir wollen den einzelnen Beschreibern Glauben schenken, auch wirksam sind, so muß hinter all diesen Methoden ein allgemein gültiges psychotherapeutisches Prinzip stehen. Dieses wurde oben von uns schon angedeutet. Dazu aber hat die Individualpsychologie Grundsätzliches zu sagen.

Die Individualpsychologie sieht die seelische Störung im Spannungsfeld Ich-Gemeinschaft, Distanzgewinnung-Beitragsleistung und sucht genetisch jene Kräfte zu verstehen, die Seduktionen für die Absetzung vom Wir sind, also: Minderwertigkeits- und Insuffizienzgefühle, erschwerender Bedeutungsgehalt einer Anforderung infolge tendenziöser Apperzeptionsweise, Entmutigungen und Versuche einer Scheinkompensation, deren Ziel Sicherung, Absetzung und Icherhöhung ist. Sie sieht also die seelische Störung als Kompensationsmaßnahme eines an sich sinnvollen Überwindungsstrebens an, das aber durch ein zu geringes Mutpotential in die Richtung der Sinnlosigkeit abirrt. *Sinnvoll wäre ein Streben nach „Gemeinschaftsform, die für ewig gedacht werden muß, wie sie etwa gedacht werden könnte, wenn die Menschheit das Ziel der Vollkommenheit erreicht hätte“*<sup>17</sup>). Sie sieht also den Menschen vorwiegend in seiner sozialen Verbundenheit. Insoferne ist die Individualpsychologie Wirklichkeitswissenschaft (*K. Nowotny*). Dieses Ziel ist aber als ein ewig gültiges Regulativ zu denken, in seinem Inhalt ist es allerdings abhängig vom Zeitgeist und der Gesellschaftsordnung. Für unsere Zeit heißt diese Forderung: Kooperation, Beitragsleistung, Gemeinschaftsgefühl. Wo ginge es aber besser zu erleben als in einem hic et nunc, einer einmal gegebenen sozialen Gelegenheit, wo gelänge es besser, dem Zaudernden neben einem „Du sollst“ auch das „Du kannst“ vor Augen zu führen? Die Individualpsychologie sucht also der Gemeinschaft einen zentralen Stellenwert im Persönlichkeitsaufbau zu geben. Die Gruppenpsychotherapie bietet ihn erlebensmäßig und so kommt der Therapie mit der Gruppe eine *trainierende Funktion* zu. Über die *entlastende Funktion* haben wir schon gesprochen.

Ferdinand *Birnbaum* lehrte uns aber nicht nur in einer Richtung Individuum-Gemeinschaft zu sehen, was der Individualpsychologie im übrigen den Vorwurf der Simplifizierung mitmenschlicher Beziehungen brachte, sondern er beschrieb auch die Erlebensseite der sozialen Verbundenheit, die notwendig eingreift in die tätigen Bereiche mitmensch-

lichen Seins. Wie es also nottut, im Erfinden von immer neuen Tricks die tendenziöse Apperzeptionsweise zu durchbrechen, wie es nottut, eine souveräne Sklavenhaltung\*) zu provozieren, kurzum, die Einordnung erst erlebnismäßig möglich zu machen. „Nicht jeder Druck, jede Dressur wird als Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erlebt“<sup>18)</sup>. Aus dieser Erkenntnis folgte *Birnbaum*, daß das „sich Inspirierenlassen“, worunter er ein Hingeben an notwendige Forderungen und Einschränkungen von Seiten der Umwelt bezeichnen wollte, wesentlich zur Selbstbesinnung gehöre und er beschreibt Erziehungsfehler bestimmter Art als *Inspirationsdefekte*. Wo wäre aber das Beschränkungsleiden leichter zu ertragen als wenn es möglich ist, in kontrapunktischer Weise ein Kollektiv auf den einzelnen einzustellen, wie wir es für die Gruppenpsychotherapie forderten!

Schließlich sei der *Exposition* gedacht, worunter wir verstehen wollen, wenn ein Gesunder selbst zum Behandlungsapostel anderer wird\*\*). Der Beginn der großen psychotherapeutischen Schulen *Freuds* und *Adlers* sei hier Gedankenvorwurf. Wir erlebten oft in einer Gemeinschaftstherapie, wie einer plötzlich über sich hinauswächst, vom Saulus zum Paulus wird und erst in dieser Phase es ihm gelingt, sein letztes Quentchen seelischer Krankheit abzustreifen. Auch dies ist ein Vorgang, dem wir große Bedeutung beimessen, und er ist in der Gruppe so recht Erlebnis! So sind *Inspiration* und *Exposition* wirksame Faktoren jeder Psychotherapie. Wo anders aber sind sie so Gegebenheit wie innerhalb der Gemeinschaft!

Und damit schließt sich der Kreis unseres psychotherapeutischen Bemühens um den seelisch kranken Menschen in einem Kollektiv: In der Gemeinschaft, durch die Gemeinschaft, für die Gemeinschaft (*Natorp*). Die Prinzipien aber lassen sich ganz allgemein fassen, wie *Jaspers* sie nennt, als Wege zur philosophischen Lebensführung: Meditation und Kommunikation. Meditation als Selbstreflexion, transzendierende Besinnung und Besinnung auf das, was gegenwärtig zu tun ist. Und über Kommunikation sagt er — und damit wollen wir schließen —: „Was ich an Besinnung für mich allein gewinne, das ist, — wenn es alles wäre — wie nicht gewonnen. Was sich nicht in Kommunikation verwirklicht, ist noch nicht, was nicht zuletzt in ihr gründet, ist ohne genügenden Grund. Die Wahrheit beginnt zu zweien“<sup>19)</sup>.

#### Literatur:

- 1) *Breitinger M.*: Das Gemeinschaftsproblem in der Philosophie *Kant's*. S. 53, 59. Beyer und Mann, Langensalza 1927.
- 2) Zit. n. *Birnbaum Karl*, Soziologie der Neurosen, S. 9. Springer Verlag, Berlin 1933.
- 3) *Jaspers K.*: Allgemeine Psychopathologie. S. 595. Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg 1948.
- 4) *Blondel Ch.*: Einführung in die Kollektivpsychologie. S. 169. Humboldt-Verlag, Wien 1948.

\*) Siehe Fußnote S. 166.

\*\*) Diese Verselbständigung wurde als fünfte Phase der Umerziehung und Psychotherapie von *F. Birnbaum* mit dem Ausdruck „Mission“ (Ablösung) bezeichnet.



- <sup>5)</sup> *Boysen-Spiel*: Wr. Zeitschr. f. Nervenheilkunde. Band 2, Heft 3, Springer-Verlag.  
<sup>6), 7)</sup> *Slavson*: The Practice of Group Therapy, the Pushkin Press, London 1947.  
<sup>8)</sup> *Spiel O.*: Am Schaltbrett der Erziehung. Verlag für Jugend und Volk, Wien 1946.  
<sup>9, 10)</sup> *Le Bon*: Psychologie der Massen. Kröner-Verlag, Leipzig 1932.  
<sup>11)</sup> *Unger*: Nervenarzt 4/1931.  
<sup>12)</sup> *Wronsky u. Kronfeld*: Soziale Fürsorge und Psychotherapie. Heymann-Verlag, Berlin 1932.  
<sup>13)</sup> *Foulkes S. H.*: Introduction to group analytic psychotherapy. Heinemann medical books, London 1948.  
<sup>14)</sup> *Kauders O.*: Vegetatives Nervensystem und Seele. Verlag Urban und Schwarzenberg, Wien 1946.  
<sup>15)</sup> *Becker u. Kohlmann*: Im Druck; Wiener Zeitschr. f. Nervenheilkunde.  
<sup>16)</sup> *Bierer J.*: Social club, London 1949.  
<sup>17)</sup> *Adler A.*: Theorie und Praxis der Individualpsychologie. Bergmann-Verlag, München.  
<sup>18)</sup> *Birnbaum Ferdinand*: Sämtliche Arbeiten in der Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie, Springer-Verlag Wien, Jahrgänge 1947—50.  
<sup>19)</sup> *Jaspers K.*: Einführung in die Philosophie. Artemis-Verlag, Zürich, und „Der Monat“ II/19.

Außerdem wurden noch folgende Arbeiten verwendet:

- Adler Max*: Das Rätsel der Gesellschaft, Saturn-Verlag 1936.  
*Ackermann*: Group Therapy. Am. J. of Orthopsychiatry Nr. 4, 1943.  
*Ders.*: Ment. Hyg. October 1946.  
*Danzel Th. W.*: Der magische Mensch, Müller u. Kiepenheuer-Verlag, Potsdam 1928.  
*Eisler*: Soziologie, Verlagsbuchhandlung von J. J. Weber, Leipzig 1903.  
*Klapman*: Group Psychotherapy, Heinemann, London 1948.  
*Kretschmer*: Psychotherapeutische Studien, Thieme-Verlag, Stuttgart 1949.  
*Lazell*: Group Psychotherapy, a Symposium, Beacon House 1946.  
*Ders.*: The group treatment of dementia praecox. Psychoan. rev., 168, 1921.  
*Moreno*: Mental Catharsis and the Psychodrama, Psychodrama Monograph No. 6, Beacon House New York, 1946.  
*Ders.*: Psychodrama und Sociodrama, Beacon House, N. Y. 1949.  
*Mann Wilhelm*: Schulstaat und Selbstregierung der Schüler, Beyer und Mann, Langensalza 1919.  
*Nowotny, K.*: Internat. Ztschr. f. Indiv. Psychol. 1949.  
*Schiller v. Paul*: Aufgabe der Psychologie, Springer-Verlag, Wien 1948.  
*Schilder Paul*: Results and problems of group psychotherapy in severe neuroses. Ment. Hyg., 1939.  
*Slavson*: An Introduction to Gr. Th. Commonwealth Fund, N. Y. 1943.  
*Schultz J. H.*: Seelische Krankenbehandlung, Fischer-Verlag, Jena 1943.  
*Teirich H. R.*: Wr. med. Wschr. 1949, 51/52.  
*Thumb N.*: Der Aufbau der Persönlichkeit als entwicklungsbiologisches Problem. Deuticke-Verlag, Wien 1942.  
*Weizsäcker V.*: Soziale Krankheit und soziale Gesundung, Springer-Verlag, Berlin 1931.  
*Wilder*: The Psychodrama as Compared with other Methods of Psychotherapy, Sociometry, Vol. 5, No. 2, 1942.
- Übersichtsreferate*:  
Progress in Neurology and Psychiatry, herausg.: Spiegel, Grune and Stratton Vol. I, II, III.

### Summary.

The mental structure of our consciousness enables socialisation. The powers born from society tune and colour our psychic behaviour. But we must realise that each collective, each community independent of how great or how shortlived it may be, obeys its

own laws. This cannot be deduced from the sum of the laws of the behaviour of the single parts. Only if we consider these threefold conditions we can tread upon firm ground, which is the condition sine qua non for psychotherapy. The author gives a short historical survey of the development of the methods of group therapy.

### Résumé.

La structure mentale de notre conscience facilite de rassembler les hommes dans une communauté. Les forces découlant du collectif imprègnent notre comportement psychique et, finalement, n'oublions pas que tout collectif, quelle que soit sa grandeur ou son inconstance, a ses propres lois, mais qui ne représentent pas la somme des lois de comportement de chaque membre. En considérant cette triple condition nous gagnons la base nécessaire à réaliser une psychothérapie couronnée de succès. L'auteur ajoute encore un aperçu historique du développement des méthodes de psychothérapie par groupes.

## Die Grenzen der Methodik.

### Betrachtungen über den Wert der Schematik in der Arbeitstherapie.

Von RENÉE LEISTNER und HARRY BRANTON, dzt. Linz a. Donau.

Aus der Fülle der pädagogischen Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Erziehung der Nachkriegsgeneration ergeben, ist eines der erschütterndsten die Wiederherstellung der durch den Krieg geistig defekt oder körperlich behindert gewordenen Personen.

Nur allzu oft sind wir versucht, traditionelle Erziehungsmethoden in Fällen anzuwenden, wo eine revolutionäre Umgestaltung von Erziehungsprinzipien notwendig wäre; wo außergewöhnliche Probleme außergewöhnliche Mittel erfordern würden. Wir leben im Zeitalter der psychologischen Teste und haben diese bis zu einem gewissen Grade in einen Fetisch verwandelt.

Eine bescheidene Untersuchung soll in knappen Worten aufzeigen, wie selbst diese modernen Mittel der Eignungsprüfung, wenn sie schematisch angewendet werden, uns verleiten können, auf Kosten der Gründlichkeit unserer Arbeit zu einer starren Methodik zu gelangen, die nicht zu positiven Resultaten führen muß. Es erweist sich besonders in der Arbeit mit Körperbehinderten und seelisch unbalancierten Personen, daß auch der Erfolg der „modernen“ Test- und Schulungsmethoden sehr stark von der individuellen Behandlung und der *Intuition* des Sozialarbeiters, als wesentliche Elemente der Psychotherapie, abhängen.

Arbeitsproben und Arbeitsteste können nicht allein für die Beurteilung eines Untersuchungsergebnisses maßgebend sein, da der *Arbeitscharakter* nicht deutlich genug aus dem Testverfahren ersichtlich sein kann und es notwendig ist, die Arbeitsweise des zu Prüfenden längere Zeit zu beobachten, um den Arbeitscharakter zu definieren. Nur eine solche längere Beobachtung ermöglicht es wirklich, zu einem Resultat zu gelangen, das aus einer Methodik entstanden ist, die sich aus dem individuellen Verhalten des zu Prüfenden *selbst* entwickelt hat. Der Arbeitscharakter ist

nicht notwendigerweise ein klares Spiegelbild des seelischen Verhaltens. Wenn er auch von den seelischen Bedingungen abhängig ist, so kann sich doch der *äußere* Ausdruck des Arbeitsvorganges im scheinbaren Widerspruch zu der psychologischen Grundhaltung der Person befinden. Zum Beispiel die aggressive Aktivität in der Werkstatt kann möglicherweise von einem Arbeiter, der sich introvert verhält, sein Ausdruck der Überwindung von Minderwertigkeitskomplexen sein. Ein Werkmeister, der scheinbare Führerfähigkeiten entwickelt, mag psychisch ein regressiver Charakter sein. Solche Kontraste seelischen Verhaltens werfen nun Probleme auf, die darauf hinweisen sollten, wie sehr unsere gegenwärtigen Testsysteme hauptsächlich nur die oberflächlichen Erscheinungen der Berufsqualifikation registrieren und dadurch vielfach zu Fehlschlüssen in bezug auf die wahre Natur des zu Analysierenden führen.

Die Nachkriegszeit hat es mit sich gebracht, daß Jugendliche, welche sich in Affekthandlungen zu Gewalttätigkeiten hinreißen lassen, sofort als aggressive Elemente definiert werden. Hier entsteht dieselbe Fehldiagnose, welche oben für die Berufseignung festgestellt wurde; nämlich äußere Erscheinungsformen für die wahre Natur der psychischen Konstellation zu halten.

Traumatisierte Eindrücke aus dem Kriegserlebnis und die Dramatisierung des Verbrechens schaffen eine Disposition zu zahlreichen Affekthandlungen, besonders bei Jugendlichen, während die Glorifizierung des schönen Körpers durch Kino und Sportplatz eine ähnliche Wirkung auf die Körperbehinderten ausstrahlt. In beiden Fällen sind daraus Hemmungen entstanden, welche durch das Nachkriegselend einer ganzen Generation bedingt sind.

So entstehen durch physische und soziale Benachteiligungen sehr oft die sogenannten psychischen Archetypen. Bei dieser Kategorie von Fällen ist vorauszusehen, daß die Rehabilitation nur dann herbeigeführt werden kann, wenn man in der Zeit des Übergangsstadiums solchen Personen eine besonders individuelle Aufmerksamkeit schenkt; denn nur die intime Beschäftigung mit dem Patienten ergibt die Möglichkeit, Infantilismen, bzw. den Rückfall in infantile Formen, rechtzeitig zu vermeiden und eine soziale Assimilation erfolgreich einzuleiten.

In einer Lagerschule der ORT (Organization for Rehabilitation through Training) in Ebelsberg bei Linz, welche durch die IRO (Internationale Flüchtlingsorganisation) installiert wurde, stellte man sich zur Aufgabe, arbeitsfähige Insassen nicht nur durch rein technisch professionelle Tätigkeit wieder in den Arbeitsprozeß zurückzuführen, sondern je nach den bestehenden Interessen, die sich meistens unter dem Eindruck seelischer Konflikte entwickelt haben, eine für jeden der Lagerinsassen spezifische Methode der Arbeitstherapie zu finden. Diese Konflikte haben meistens ihre Genese in der außergewöhnlichen sozialen Unsicherheit der Flüchtlinge, die erschwert wird durch einen Mangel an Zukunftsplänen und Perspektiven. Die Ungewißheit bezüglich der Zukunft und die schwe-



ren Lebensbedingungen in der Gegenwart schaffen hier Spannungen, die sich so intensivieren, daß sie sich in einzelnen Fällen zu pathologischen Tendenzen ausprägen, welche dann noch mehr zur allgemeinen Desorientierung beitragen und in akuten Fällen letzten Endes bis zur seelischen Versandung führen können.

Bei der Arbeit selbst wird nun die Unsicherheit zur Unselbstständigkeit. Aus dieser Tatsache leitet sich die psychologische Grundlage für die Praxis der Arbeitstherapie ab.

Ein Axiom unserer Praxis lautet: „Verbinde jeden Arbeitsvorgang mit einer bestimmten Zielsetzung und erkläre jeden Handgriff genau, um zu verhindern, daß der Patient in der ersten Phase seiner Tätigkeit sich vor eine Entscheidung gestellt sieht, oder eine Wahl zu treffen hat.“ Trotzdem ist es notwendig, genau darauf zu achten, daß spontane, aus dem Arbeitsvorgang des Patienten hervorgehende Situationen, sofort im Sinne einer Ermunterung zur Initiative ausgenützt werden sollen. Man muß komplizierte Arbeitsvorgänge in möglichst einfache Einzelprozesse zerlegen, die in normalen Fällen den primitiven Charakter des Schülers und in *pathologischen* Fällen den Entwicklungshemmungen des Patienten entsprechen. Wenn die einzelnen Arbeitsvorgänge dann schließlich ein Gesamtprodukt ergeben sollen, so muß bei der Montage der Produkte sowohl das „Warum“ jedes Arbeitsvorganges als auch die Begründung der Zusammenstellung zu einem Produkt dem Patienten klar veranschaulicht werden. Dem normalen Schüler durch theoretische Begründung und dem Deblen durch Training (oder Dressate nach F. Künkel), welche seinem begrenzten Auffassungsvermögen entsprechen. Schließlich ist dieser *synthetische Arbeitsvorgang das Grundelement der Arbeitstherapie* und das erste Ergebnis, nämlich das erste Gesamtprodukt, das von einem Patienten erzeugt wurde, ein Markstein in seinem Gesundungsprozeß.

Nicht alle Probleme lassen sich jedoch durch diese Methodik lösen. Ein solches Schema der Arbeitstherapie erspart uns nicht, den Kontakt mit der Person außerhalb der Werkstatt aufzunehmen und sorgfältig zu pflegen. Um einer Lösung der Vielfalt der psychologischen Komplikationen näher zu kommen, die sich ja oft in geradezu polaren Gegensätzen äußern, müssen wir uns bemühen, durch genaue Analyse mehr in die „Tiefenperson“ einzudringen, die Ursache seines Verhaltens dem Patienten zum Bewußtsein zu bringen und ihn aus der Uninteressiertheit und der Flucht vor der Entscheidung und Verantwortung zu neuem Streben zu führen.

Die *Arbeitstherapie* kann *nicht die Berufsschulung ersetzen*, aber sie kann die Grundlage bilden, in welcher psychisch aus dem Gleichgewicht Gekommene und stark Körperbehinderte geistig und körperlich bis zu einem gewissen Grade für eine Eingliederung in das Berufsleben vorbereitet werden können. Die Arbeitstherapie soll ein *Übergangsstadium* sein, das den Willen und die Fähigkeit zur Erwerbung von Fachkenntnissen auslösen soll. Positive Resultate verzeichnen wir vor allem bei Neurasthenikern, Psychopathen und bei einigen Schizophreniefällen in Remissions-

stadien. Der Arbeitsprozeß findet in einer kollektiven Atmosphäre statt. Nach Eignungstesten wird zunächst ein individuelles Verfahren versucht, das den oben angeführten Überlegungen entspricht und dem Patienten die motorische Sicherheit wiedergeben soll, bis er sich soweit entfaltet hat, daß er für fachliche Fortbildung klassifiziert werden kann. Jede angefertigte Arbeit muß einen Nützlichkeitswert für den Patienten haben. Das Produkt muß helfen, das „Ego“ des Schülers aufzubauen und durch die soziale Anerkennung seiner Arbeitsleistung seine Beziehung zum „Du“ und damit zu einer neuen persönlichen Zielsetzung zu festigen; denn nur so stellt seine Arbeit eine Ermutigung und Kompensation dar, welche letzthin zu jenem Gefühl der Selbstsicherheit führt, das ihn zu einem brauchbaren Element der Gesellschaft werden läßt.

### Summary.

In the work with physically weak or deformed and psychic unbalanced persons an essential element of psychotherapy is the knowledge that the success of modern tests and methods of training depend largely on the individual treatment and the intuition of the social worker. The way in which work is done depends on the psychic conditions and it may outwardly appear in strict contrast to his fundamental psychic attitude. In a camp-school at Ebelsberg near Linz the "Organisation for Rehabilitation by Training" endeavoured to introduce those of the inmates who were able to work to suitable processes of work not only by technical professional training but by an individual work-therapy for each concerned. The synthetic process of work is the fundament of each work-therapy but having made contact in the work-shop does not dispense from the necessity of making contact outside. The social worker tries to get a deep insight in the psyche of his wards by an exact analysis and endeavours to interest them in new spheres of interest and to induce them to strive for new aims. This work-therapy cannot replace professional schooling but it can prepare those who are physically weak and psychic unbalanced to co-operate in the professional life.

### Résumé.

L'occupation avec des personnes d'une constitution faible, avec des mutilés ou avec des personnes psychiquement malades prouve que le succès des divers méthodes de test et d'entraînement dépend beaucoup du traitement individuel et de l'intuition du travailleur social, la méthode appliquée duquel formant un élément essentiel de toute psychothérapie. Le test exécuté par le sujet ne dessine pas assez clairement sa manière de travailler dépendant aussi des conditions psychiques. Il se peut que l'expression extérieure du procédé de travail s'oppose, d'apparence, à l'attitude psychologique du sujet.

Dans l'école d'un camp de *l'Organisation for Rehabilitation through Training* à Ebelsberg près de Linz on s'imposait comme devoir de reconduire les pensionnaires aptes de travailler au procès de travail non seulement par un apprentissage technique, mais aussi par une thérapie par travail individuelle.

La synthèse du procès de travail représente un élément fondamental de la thérapie par travail, mais le contact s'établissant à l'atelier ne dispense pas de la nécessité d'un contact avec le monde extérieur. Le travailleur social, par une analyse exacte, cherchera à pénétrer jusqu'au fin fond de l'âme de la personnalité de son sujet; il entreprendra tout pour éveiller en lui des intérêts divers et pour le stimuler à la poursuite d'un nouveau but. La thérapie par travail ne pourrait jamais substituer l'école professionnelle, mais elle formera la base donnant aux personnes d'une constitution très faible, aux mutilés et aux personnes psychiquement malades la possibilité de reprendre leur vie professionnelle sans ressentir des entraves quelconques.

## Hilfe und Selbsthilfe.

Von Dr. FERDINAND BIRNBAUM, Wien.

Die Erziehungsmittel sollen dem Kinde dienen, sich selbst helfen zu können. — In dieser Zielstellung stecken zwei Bedingungen: 1. das Kind muß irgendwie den *Willen* haben, sich selbst zu helfen eine Schwierigkeit zu überwinden und 2. das Mittel muß so beschaffen sein, daß es dem Kinde *möglich* ist, in der Hilfe ein Mittel zur Selbsthilfe zu erkennen und als solches zu nützen.

Solange das Kind mit seinem Zustand ganz und gar zufrieden ist, nützt die Hilfe zur Selbsthilfe natürlich *nichts*. Nun kann man sagen, und man sagt es auch, daß *kein* Kind mit seinem schlechten Verhalten innerlich zufrieden sei. Daran ist etwas richtig und etwas falsch. *Richtig* daran ist, daß ein Stachel auf jeden Fall im Fleische steckt; aber das Kind tut auch alles, um den Schmerz des Stachels möglichst auszuschalten. Es kommt ihm ein geradezu göttlicher Leichtsinn zu Hilfe, den es biologisch auch braucht, um seine Kräfte zu entfalten. Die Besinnung liegt dem Kinde an sich nicht. Mit einer gewissen Gerechtigkeitsforderung, die es an sich und an die andern stellt, begnügt es sich. Kinder wollen frei schalten und walten; sie lassen sich eben deshalb dies und jenes sagen, sie lassen sich strafen, nur, um die Hand wieder frei zu bekommen. Sie sehen ihr höchstes Gut in einer gewissen Freiheit, in den Tag hinein leben zu können, ihr Kraftgefühl vor allem im Körperlichen zu entwickeln, ihre Kräfte aneinander zu messen. Dafür zahlen sie fast jeden Preis. Sie wollen sich nicht ändern, sie wollen nur wachsen. Mit dieser *Abneigung gegen das Sich-ändern* muß jede Erziehung rechnen. Kinder sagen: Zwing uns, das, was du für richtig findest, zu tun; aber verlange nicht, daß wir uns selbst viele Gedanken machen!

Die Gottheit des Kindes ist Kraft: Es verehrt die Kraft an den Erwachsenen, an den Kameraden und an sich selbst; Gerechtigkeit auch noch dazu als eine Regelung. Das ist alles: *Kraft und Gerechtigkeit* und damit kommt es aus. *Darum liebt es den, der es zur Kraft führt.*

Verantwortung ist etwas anderes. Dazu muß man sich Gedanken machen; aber das Kind kennt *Gedanken nur im Dienste der Kraftentfaltung*: als Spiel ersinnen oder als List im Spiel.

Das ist der erste Punkt. Der zweite betrifft die Frage, ob es dem Kinde möglich ist, ein Erziehungsmittel als Mittel der Selbsterziehung zu übernehmen. Das erste Mittel, das diese Eigenschaft hat, ist das *Spiel*; und es bleibt lange Zeit das einzige, das es übernehmen kann.



Das Kind verlangt also eine kräftige und gerechte Regelung von außen und recht viel Spiel-Raum. Seine Gedanken sind Spiel-Gedanken. Wer ihm Kraft zeigt, sich als gerecht erweist und Spiele bietet, der ist ihm recht. *An diesem Menschen bildet es sich empor.* Es drängt darnach, selbst Kraft zu haben, selbst gerecht zu sein und selbst viel Spielgedanken zu besitzen. Es kann sich auch an anderen Menschen emporbilden; aber da nur mit Schwierigkeit, im Grunde ungern, und immer erst dann, wenn es für die anderen Qualitäten ein Resonanzgefühl entwickelt hat. Vorerst nimmt es diesen Menschen *nur als Gegenspieler*. Durch eine allmähliche Hineinfühlung aber kommt es dazu, auch in diesem Menschen seine Ideale — wenn auch in etwas unverständlicher Form — zu sehen und sich von ihnen leiten zu lassen. So kennt es im Grunde nur drei Typen von Erziehern: 1. den strengen, aber verständlichen und gewollten *Führer*; 2. den unstrengen, zunächst unverständlichen und erst allmählich gewollten *Höherführer*; 3. den unbrauchbaren Erzieher. Der erste *ist* ihm adäquat; der zweite *wird* ihm adäquat; der dritte ist ihm ein unverwertbares Exemplar eines erwachsenen Menschen.

Der *ideale Erzieher* ist jener, der sich ihm zunächst als Führer nähert, mit der Zeit aber zum Höherführer wird.

Dieser ideale Erzieher arbeitet mit einer Doppelschicht von Erziehungsmitteln: zuerst rückt er mit solchen heran, die bloß helfen, aber noch nicht eigentlich übernommen werden können, sofern man an verändernde Selbsterziehung denkt. Es tritt bloß Introzeption ein; *die äußere Grenze wird zur inneren Grenze. Hier hat Freud richtig gesehen: Hier ist die Lehre vom übernommenen Ich-Ideal am Platze.* Aber dann hat Freud immer mehr unrecht. Der Höherführer ist nicht mehr so geartet, daß man ihn als Regler der Grenzen übernehmen kann; von ihm kann man *nur* die Stellung zu sich selbst und zu den Werten übernehmen. Nein! Übernehmen ist schon Anlaß zum Irrtum! Man kann seine Stellung nur auf sich selbst *transponieren*. Aber eines stimmt bei A und B: Die Erziehungsmittel sind im Grunde immer nur Veranstaltungen, die dem Kinde *die Nachahmung erleichtern können!* Nur ist die Nachahmung bei A und B verschieden.

*Der Führer erleichtert die Nachahmung* durch die Erziehungsmittel, die er anwendet, weil diese Mittel ganz dem entsprechen, was das Kind, angeregt durch die Person des Führers, braucht. Seine Strafe z. B. ist für das Kind Hemmung, aber der nämlichen Art, die es im Führer sieht und die es selbst wünscht. Sie ist aber auch Ausdruck des Gerechtigkeits-sinnes, den es im Führer sieht und in sich wünscht.

*Der Höherführer erleichtert die Nachahmung* durch die Erziehungsmittel, indem er *erweckt*. Ist der Führer das vollrealisierte Kind, so ist der Höherführer das Bild des Uerweckten im Kinde. Die Strafe des Führers z. B. ist — im Grunde gewünschte — Dressur; die Strafe des Höherführers ist Auflockerung und Erweckung der Verantwortlichkeit vor sich selbst, vor der Gemeinschaft oder vor dem Absoluten.

Hilfe *wird* zur Selbsthilfe, wenn Wille und Übertragungsmöglichkeit gegeben sind. Aber der Weg geht über die Person des Führers oder Höherführers.

### Summary.

The help which the educator gives must render the pupil capable to help himself, if the will and faculty for transference are ready. But the way leads over the leader or over the person who shows the way to a higher level.

### Résumé.

L'aide que l'éducateur apporte à l'enfant stimule ce dernier à éduquer lui-même; ce procès est possible si l'enfant a la volonté de se faire conduire et qu'il y a la possibilité de transposition. Mais ce développement n'est réalisable que par celui qui conduit ou par celui dont l'exemple éveille dans l'enfant le désir de lui ressembler.

## Aus einer Beratungsstelle.

Berichtet von GERTRUD GEORGI, Wien.

### I.

Kinder sind infolge ihrer Unerfahrenheit und ihrer körperlichen Kleinheit dauernd von Schwierigkeiten umgeben, die sie ihre Minderwertigkeit fühlen lassen. Da ist es die Aufgabe ihres Erziehers, das Kind durch konsequent durchgeführte Ermutigung zu dem Ahaerlebnis seiner Persönlichkeit zu bringen und es dadurch anzuregen, aus sich selbst heraus zu handeln. Die meisten „Erzieher“ aber geben durch Gebot und Verbot, durch Drohung und Strafe nicht Mut zum Leben, sondern Furcht vor dem Leben, die zur Lahmlegung jedweden Lebenswillens führen kann.

So steht der 9jährige *Karl* vor uns. Er ist der jüngste von drei Geschwistern, und da die Mutter seit fünf Jahren in einer Irrenanstalt untergebracht ist, hat wohl die ältere Schwester (jetzt 17 Jahre) die Zügel in die Hand genommen und kommandiert alle: geht es nicht nach ihrem Willen, so teilt sie gleich Kopfstückel aus. Der Vater, ungeduldig, hat ebenfalls eine lockere Hand. Außerdem ist in der Schule ein neuer Lehrer, der große Ansprüche stellt, denen der Knabe angeblich nicht nachkommen kann. Also turmhohe Hindernisse auf allen Seiten. Wie reagiert das Kind darauf? Der älteren Schwester gegenüber mit offener Auflehnung, Streit und Rauferei. Vor dem Vater mit zitternder Furcht und vor der Schule mit raffiniert durchgeführter Flucht. Der einzige Lichtblick ist die seit einem Jahre im Hause weilende Pflegemutter, der der Knabe auch, wo er kann, zur Hand geht. Er trägt ihr das Wasser vom Brunnen ins Haus, hilft ihr bei häuslichen Arbeiten und geht einkaufen. Aber der Kontakt zwischen Kind und Pflegemutter ist noch nicht so weit hergestellt, daß sie die Vertraute seiner Verzweiflung wäre. So

verheimlicht er ihr auch seine Angst vor der Schule, geht zur richtigen Zeit weg, kommt zur richtigen Zeit nach Hause; nur seine Unwissenheit über Aufgaben und schließlich der einlaufende Mahnzettel decken den ganzen Sachverhalt auf.

In diesem Fall weiß der Berater, daß nur eines den lahmgelegten Lebenswillen wieder in Schwung bringen kann: dem Knaben vor Augen zu führen, daß er als Mensch geschätzt und geliebt wird. So wird der Pflegemutter sehr zugesprochen, ja nicht die Geduld zu verlieren, alles T'un des Knaben entsprechend anzuerkennen und auch ihre Umgebung zu veranlassen, das Gleiche zu tun.

Den Knaben selbst, der sehr zaghaft näher kommt und nur ganz leise Antwort gibt, versucht der Berater dadurch zu gewinnen, daß er sich mit ihm in seinem Vorstadt-Wienerisch unterhält. Natürlich sucht er auch gleich nach einer aner kennenden Leistung. Diese bietet sich durch die mitgebrachten Hefte. Schlechte Noten, Bemerkungen im Rechenheft, wie: Alles falsch! werden geflissentlich übergangen, dafür wird aber die wirklich saubere und klare Schrift rühmend hervorgehoben. Die Frage: „Wo bist du lieber, zu Hause oder in der Schule?“, wird von dem Knaben nur sehr zögernd mit: „Zu Hause“, beantwortet. Da läßt nun der Berater nicht locker; er möchte gern den Knaben veranlassen, selbst den Grund seiner Schulabneigung zu sagen. So fragt er weiter: „Paßt dir etwas nicht in der Schule? Fällt dir vielleicht etwas schwer? Oder schimpft vielleicht der Lehrer mit dir?“ Der Knabe schweigt darauf, aber seine Mimik ist beredte Antwort: Angst, Scham, vollständige Hilflosigkeit. Da kommt ihm der Berater entgegen; er zeigt Verständnis für seine Lage und legt ihm gleichzeitig seine Hilfsbereitschaft dar: „Das ist mir gar nicht recht, daß man mit dir nicht zufrieden ist; denken wir darüber nach, wie du es anders machen kannst. Ich glaube, du hast Angst. Du glaubst, die Buben sind gescheiter als du. Du sitzt auf deinem Platz und hörst zu, was die andern sagen und bildest dir ein, du weißt das nicht. Warum bist du so ein Hasenfuß? Die andern sind sicher nicht gescheiter als du! Was sie können, bringst du sicher auch zuwege, du hast nur noch nicht darüber nachgedacht, wie die es machen. Hast du ihnen einmal zuge schaut?“

Ein ehrliches „Nein“ als Antwort läßt den Berater den beschrittenen Weg weitergehen: „Das kannst du auch nicht so leicht, weil sie das nicht in der Schule machen. Sie machen das zu Hause. Da setzen sie sich hin und üben und üben. Wenn sie in die Schule kommen, dann können sie es. und es schaut so aus, als ob sie gescheiter wären. Du müßtest es nur einmal versuchen. Setz dich hin und mach deine Aufgabe! Traust du dir das nicht zu? Das bringst du doch sicherlich zuwege. Du bist doch ein gescheiter Bursche.“

Doch *Karl* beißt nicht an. Da faßt ihn der Berater an beiden Händen und drängt ihn zur Entscheidung: „Weißt du, was du schon alles gelernt hast?“



Ein trauriges Schütteln mit dem Kopf ist alle Antwort.

„Denk einmal darüber nach.“ Da kommt es ganz leise hervor: „Reden.“

„Wie hast du reden gelernt? Weil du immer stumm warst, oder weil du es immer wieder versucht hast? Und was noch?“

„Essen.“

„Und schreiben. Oder hast du in der 1. Klasse schon so schön geschrieben wie jetzt? Wie hast du das gemacht? Nie eine Feder in der Hand gehabt? — Bei den Aufgaben ist das gerade so. Man muß alles lernen, alles üben.“

Es folgt nun die ermutigende Anerkennung alles dessen, was Karl zu Hause hilft. Damit ist auch die Möglichkeit gegeben, etwas über das Verhältnis zu den Geschwistern zu erfahren. Karl gesteht, daß er die jüngere Schwester lieber hat. Sofort hat der Berater einen analogen Fall aus seiner Jugendzeit zur Hand. Damit gibt er dem Knaben den Beweis, daß er sich in seine Lage hineinfinden, ihm aber zugleich aus eigener Erfahrung den Weg weisen kann, aus dieser Situation herauszukommen. Er rät ihm auch, sich nicht über die Patzigtuerei der Schwester zu ärgern, sondern ihr hie und da eine Gefälligkeit zu erweisen, wodurch sie erkennen würde, daß er sie gern habe und ihr nicht alles zufließ täte.

*Karl* hüllt sich all dem gegenüber in Stillschweigen. Aber das nächste Mal erfahren wir, daß es zu Hause keinen Krach gegeben hat, wenngleich er mit der Schwester noch immer streitet. In der Schule hat er noch Schwierigkeiten.

Nach 14 Tagen mit regelmäßigem Schulbesuch hat er versucht, seine Aufgaben richtig zu machen: alles wertvolle Ansätze zu selbständigem Handeln, Versuche, die Situation zu meistern.

Da gibt es für den Berater nichts anderes, als Anerkennung zu zollen, den Mut zur Ausdauer auf dem neubeschrittenen Weg anzufeuern und nochmals besonders zu unterstreichen, wie sehr er sich darüber freuen würde, wenn es ohne „Schimpfer“ weiter ginge. So entläßt er den Knaben mit der festen Zusicherung: „Ich bin überzeugt, daß du es richtig machst. Du bist ja ein tüchtiger Bursch.“

Leider ist *Karl* nicht wieder gekommen. Er hätte sicher noch mancher „Ermutigungsspritze“ bedurft. Aber hoffen wir, daß die Pflegemutter die Lage richtig erkannt hat und dem Knaben fördernd zur Seite steht.

#### Summary.

*Charles* is nine years old, the youngest of three brothers and sisters, he has been suppressed, has no self-confidence. The educator proves to the child that he can do a lot of things as f. i. helping in the house etc and that everything can be achieved by regular insistent training. This case proves the importance of encouraging the child to do things which they didn't think themselves capable of.

#### Résumé.

*Charles* a 9 ans; il est le cadet et a été supprimé constamment. Il manque de confiance en lui-même et le thérapeute se donne les peines possibles pour encourager

le garçon. Cela se fait de la sorte que le thérapeute fait trouver au garçon les connaissances qu'il a déjà acquises et en reconnaissant tout ce qu'il fait à la maison pour aider sa mère. Il lui démontre que tout travail peut être appris par entraînement. Ce cas explique surtout qu'il faut encourager les enfants timides à entreprendre des actions qu'ils ont cru inexécutables.

## II.

Häufig hängt uns Erwachsenen eine Dauerkrankheit an, weil wir nicht zur rechten Zeit ärztlichen Rat eingeholt oder die vorgeschriebene Behandlung nicht radikal genug durchgeführt haben. Für die schmerzlichen Folgen tragen wir allein die Schuld. Wer aber übernimmt die Verantwortung, wenn eine kindliche Seele von einer Dauerkrankheit befallen wird, nur weil der erziehende Teil weder Geduld noch Ausdauer aufbringen konnte, um die dargebotene kundige Hilfe regelmäßig in Anspruch zu nehmen und die erhaltenen Weisungen konsequent durchzuführen? Wie leicht ein Kind zu beeinflussen wäre und wie verheerend die Auswirkungen des nachlässigen Verhaltens des Erziehers sein können, möge der folgende Bericht erläutern.

*Herbert* ist sieben Jahre alt. Er besucht die zweite Klasse der Volksschule, ist aber in seinen Leistungen so ungenügend, daß sogar eine Überweisung in die Hilfsschule vom Klassenlehrer in Erwägung gezogen wird. Dazu kommt noch das vernichtende Urteil, der Knabe sei weder für Lob noch für Tadel empfänglich, spiele den Klassenkasperl, gepaart mit Frechheit und Börsartigkeit. Der einzige Aktivposten ist das verhältnismäßig gute Auskommen mit den Klassenkameraden. Das beigelegte ärztliche Gutachten spricht von einem „intellektuellen Grenzfall“.

Der Knabe, ein außereheliches Kind, lebt mit der berufstätigen, sehr unbeherrschten Mutter und den Großeltern, deren „Einziges und Alles“ er ist. Natürlich kann sich *Herbert* ihnen gegenüber alles erlauben. Geht ihm irgend etwas gegen den Strich, fängt er sofort zu weinen an, was er stundenlang fortsetzen kann. Auch sonst zieht er die Aufmerksamkeit seiner Umgebung durch ständige Unruhe auf sich, die durch die „Nervosität“ der Mutter keineswegs gemildert wird. Seine Aufgaben macht er nur, wenn man dauernd hinter ihm her ist, er zeigt nicht das geringste Interesse dafür und vertreibt sich seine Zeit am liebsten mit dem Matabaukasten. Ein ganz besonderes Vergnügen, das ihm auch häufig gewährt wird, ist die Möglichkeit, bei den Großeltern im Bett zu liegen und sich schöne Märchen erzählen zu lassen. Ordnungssinn besitzt er keinen, was sich auch in der äußeren Form seiner Hefte ausdrückt. Alles das wird von der „am Rande der Verzweiflung“ stehenden Mutter in höchster Aufregung vorgebracht. Da der Berater erkennt, daß hier mit guten Worten nicht viel auszurichten ist, beschränkt er sich darauf, die Mutter aufzufordern, es doch einmal mit Geduld zu versuchen, und er legt ihr besonders ans Herz, regelmäßig mit dem Kind die Beratung aufzusuchen.

*Herbert* selbst ist ein Bürscherl, das nicht im geringsten den Eindruck eines „intellektuellen Grenzfalles“ macht, wohl aber geschickt

allem ausweicht, was eigenes Denken und Urteilen verlangt. Der Berater läßt sich auf keine lange Unterredung ein, sondern gibt ganz klar gezeichnete Richtungslinien an, die der Knabe auch zur Kenntnis nimmt. So sucht vor allem der Berater das Selbstbewußtsein des Kindes dadurch zu wecken und zu stützen, daß er darauf hinweist, daß so große Burschen ganz von selbst darauf kommen und nur die kleinen Kinder sich noch füttern lassen oder bei den Großeltern im Bett liegen. Darauf gibt *Herbert* prompt zur Antwort: „Ich habe mein eigenes Bett.“

Auf die ebenfalls zielweisende Frage des Beraters: „Und in der Schule sitzt du ganz ruhig?“ lautet die ausweichende Antwort: „In der Pause machen wir viel Lärm.“ Das benützt der Berater, um den Knaben aufzufordern, ihm das nächste Mal zu berichten, ob er es bereits zuwege gebracht hat, eine ganze Stunde ruhig zu sitzen.

Die Mutter kommt tatsächlich noch einmal mit dem Kind, aber die Liste ihrer Klagen ist nicht kürzer geworden. Die Unterredung mit dem Kinde zeigt dagegen, daß sich der Knabe das Gesprochene überdacht hat, ganz folgerichtige Schlüsse daraus zieht, aber noch nicht zum Handeln bereit ist. Auffallend ist auch die Aufrichtigkeit, mit der er sein falsches Betragen zugibt und die Bereitwilligkeit, mit der er sich führen läßt. So erklärt er, daß man nicht in der Schule schwätzen soll, weil man dadurch stört, und daß man nicht richtig rechnen und schreiben kann, wenn man nicht aufpaßt. Er hält aber diese Erkenntnis schon für die geforderte Leistung, was aus dem selbstbewußten „Ja“ hervorgeht, mit dem er die Frage, ob er alles richtig mache, beantwortet. Da weiß der Berater, daß hier noch ein mächtiges Hindernis wegzuräumen ist. So stellt er nochmals die Frage: „Also machst du gar nichts falsch?“ Worauf *Herbert* wiederum erklärt: „Nein“. Aber etwas schwankend geworden, fügt er hinzu: „Vielleicht manchmal in der Pause.“ Den damit errungenen Sieg aber schwächt er ab durch die Bemerkung: „Das ärgert den Herrn Lehrer.“ Dafür muß er die Anmerkung hinnehmen: „Natürlich ist es dem Herrn Lehrer nicht recht, wenn die Kinder Unfug treiben.“

Nun aber geht der Berater direkt auf sein Ziel zu: „Was machst du mit deinen Freunden in der Pause?“

„Wir schachern!“

Mit wenigen Sätzen hat der Berater den Knaben zu der Erkenntnis gebracht, daß die Schule kein Geschäft ist und setzt nun sofort mit dem Hinweis auf richtige Gemeinschaftsarbeit ein, indem er dem Knaben vor Augen führt, daß er nun als der Wissende seinen Kameraden erklären könne, was richtig und was falsch sei, und da die Mimik des Knaben aufschlußreich genug ist, fügt er die stützende Bekräftigung hinzu: „Ich bin sicher, daß du es richtig machen wirst. Du wirst mir dann erzählen, wie vielen du es begreiflich gemacht hast, was richtig ist.“

Damit ist der Knabe für dieses Mal entlassen. Leider kam die Mutter erst fünf Monate später wieder. Ihr Bericht lautet nicht ungünstig. Der



Knabe ist nicht in die Hilfsschule versetzt worden, sondern nur in eine andere Schule, wo er die zweite Klasse wiederholt. Er hängt an seiner Lehrerin, die wie „eine Mutter“ zu ihm ist. Dadurch hat sich auch vieles im Betragen und Gehaben des Kindes gebessert, das auch in seinen Schulleistungen Besserungen aufweist.

Die Unterredung mit dem Berater, die in alter vertraulicher Weise vor sich geht, zeigt aber auf, daß sich der Knabe nach wie vor gut führen läßt, zum Denken angeregt auch denken kann, aber auf selbständiges Denken ganz verzichtet. Er geht daher auch nicht allzu freudig auf den Vorschlag ein, das nächste Mal über sein Tun und Handeln zu berichten.

Das nächste Mal ist um eineinhalb Jahre später. Die Mutter, wieder in höchster Aufregung, schiebt alle Schuld neuerlichen Versagens in der Schule auf den Lehrer, der unbedingt dem Knaben aufsässig sein muß. Natürlich wird auch wieder ihre Nervosität wie die des Kindes zur Entschuldigung herangezogen. Wieder ermahnt der Berater zur Ruhe und Geduld und verspricht, sein möglichstes zu tun.

Die Unterredung mit dem Knaben zeigt, daß es nur darum geht, ihm Mut zuzusprechen und den Blick auf das richtige Ziel freizulegen. Um das zu erreichen, erzählt der Berater kurz und anschaulich die Geschichte von den beiden Fröschen, die in einen Milchtopf fallen; der eine, schicksalsergeben, erleidet den Ertrinkungstod, während der andere unentwegt mit seinen Füßen arbeitet und arbeitet, die ganze Nacht hindurch und dann am Morgen gerettet auf einem Stück Butter sitzt. *Herbert* ist dieser Erzählung in höchster Spannung gefolgt, und als nun der Berater die Frage an ihn richtet: „Was für ein Frosch willst du sein?“, da stößt er hervor: „Ein guter!“

„Das heißt also?“

„Ich will arbeiten, bis es richtig geht.“

Leistungsmöglichkeit und Ziel sind somit dem Knaben ganz klar vor Augen getreten und die letzte Bemerkung des Beraters: „Bei dir allein liegt die Entscheidung. Versuch es nur einmal!“ ist sicher nicht ohne Wirkung geblieben.

Mutter und Sohn sind nicht wieder gekommen. So wollen wir hoffen, daß die wenigen Hilfeleistungen dennoch von dauernder Nachwirkung geblieben sind. Was hätte aber alles noch erreicht werden können, wäre die Beratung öfter und regelmäßig aufgesucht worden!

#### Summary.

*Herbert*, a boy of seven, is an illegitimate child. He lives with his mother and his grandparents. He is cheeky, plays the fool in class, his school work is marked insufficient. The interviews with the educator take place in rather long intervals, but the educator succeeds in making the child realise why he has to go to school, and has to change his behaviour there. His laziness in thinking for himself disappears. He says to himself: I will work till everything is alright. The case proves that it is necessary to attend a Child Guidance centre for a longer period.

## Résumé.

*Herbert* a 7 ans; c'est un enfant naturel qui vit avec sa mère et ses grand-parents. Il est impertinent, fait le polichinelle et n'apprend rien du tout. Dans quelques entretiens, qui se font en grandes étapes, le thérapeute réussit à faire comprendre au garçon pourquoi il doit aller à l'école; de même il le provoque à renoncer à ses mauvaises habitudes. Le garçon surmonte aussi sa paresse et il déclare lui-même: »Je travaillerai jusqu'à ce que le but soit atteint.« Ce cas fait aussi reconnaître la nécessité de venir voir régulièrement le thérapeute.

## Buchbesprechungen.

*Individual Psychology Bulletin*. Editor in Chief: Rudolf Dreikurs, M. D., Editorial Office: 410 South Michigan Avenue, Chicago 5, Illinois. Editorial Staff: Alexandra Adler, M. D., H. L. Ansbacher, Mark Anton Bruck, Elda Lindenfeld, M. D., Regina Seidler, Bernhard H. Shulman, M. D., Lydia Sicher, M. D., Ph. D.

*Symposion on Guilt Feelings.*

In obenstehendem Programm: *Schuldgefühle*, das gleichzeitig von mehreren Autoren verschiedener Städte und Länder bearbeitet wurde, kündigt sich die neue Orientierung unserer fernwestlichen Bruderzeitschrift an. Jeder Autor, der zwar als Individualpsychologe, doch von seinem besonderen Gesichtswinkel aus, sein, allen gemeinsames Problem, in Praxis und Theorie bearbeitet, hilft so mitschaffen an einer größeren Zusammenarbeit und Integration des gemeinsamen Werkes.

Im Referat kann leider nur ein Resumé jeder Arbeit wiedergegeben werden, wobei viele Gedankengänge verloren gehen, die etwas abseits vom berühmten roten Faden niedergeschrieben sind.

Lydia Sicher, Los Angeles, Calif., sieht Schuld und Schuldgefühl nur im Kontext mit „Gewissen“ und „Verantwortung“. Schuld entsteht durch Übertretung sozialer Gesetze, wenn die Intention des Täters darauf gerichtet war. Diese Übeltäter haben aber keine Schuldgefühle. Ihnen fehlt das innere Bewußtsein von gut oder böse, sie spüren keine Verpflichtung in sich, etwas „moralisch gut“ zu machen. Ein Mensch aber, dessen soziales Bewußtsein entwickelt ist, ist ein „Free moral agent“, hat ein gut funktionierendes Gewissen, aber gerade deshalb keine Schuldgefühle. Wer hat sie also?

Die Menschen mit einem *ärmlich* entwickelten Gewissen, das gerade noch so stark ist, um sie nicht in Schuld zu verstricken, aber nicht stark genug, um sie als „Free moral agents“ Verantwortung für ihr Tun und Handeln tragen und übernehmen zu lassen. Schuldgefühle erscheinen so als neurotische Symptome, die etwas anderes in sich enthalten als sie sein wollen. Sie dienen als Entschuldigung, ohne daß aber etwas zu diesem Zwecke getan wird. Man stellt sich auf ein Piedestal der Selbstwerterhöhung, scheint besser, reiner zu sein als andere und tut nichts anderes, als den eigenen „Misthaufen“ seiner antisozialen Gefühle von einer auf die andere Seite zu schaufeln (*Adler*).

Rudolf Dreikurs, Chicago, Illinois, ergänzt die so grundgescheite Arbeit von *Sicher* in anderer Weise. In Sätzen, die geradezu aphorismatische Schärfe aufweisen, zeigt er uns die enge Zusammengehörigkeit von Schuld mit „sozialer Ordnung“. Schuld ist jeder Verstoß gegen letztere. Mit der *Ordnung* hat sich das *Gewissen* als bestehend vorgefunden, das uns sagt, was recht und unrecht ist. Schuldig zu werden mag zwar so manchem widerfahren, aber das zieht nicht notwendig Schuldgefühle nach sich. *Eines* kann ohne das *andere* bestehen. Schuldgefühle sind der Ausdruck einer (*noch*) bestehenden sozialen Ordnung, in der es Höhere und Niedrigere gibt. Wir leben im Umbruch auf eine andere Ordnung hin, die auf demokratischen Prinzipien der Gleichberechtigung beruhen wird. Wir sind durch die alte Ordnung neurotisiert und geradezu von Kindesbeinen darauf trainiert worden, statt mitmenschliche Handlungen zu setzen, Ausreden zu erfinden. Wo immer eine Gewalt über uns droht, arrangieren wir Ausflüchte.

In einer solchen Atmosphäre entstanden, müssen auch Schuldgefühle als neurotische Mittel betrachtet werden, die man anwendet, wenn man einer Lage nicht entsprechen kann, Erniedrigungen und Herabsetzungen zu fürchten hat, und dieser Lage Herr werden will. Man gesteht seine „Schlechtigkeit“ ein, erhöht sich dadurch, weil man zwischen gut und böse zu unterscheiden *mehr* befähigt „erscheint“ als andere, die sich nicht anklagen. Statt etwas zu tun, was die eigenen Sünden wieder gutmacht, sucht man die Flucht in seinen selbst erklärten Bankrott.

Willard Beecher, Brooklyn, New York, betitelt seine Arbeit mit der Frage: „Sind Schuldgefühle die Bereiter unseres Schicksals oder sind wir Herren über sie?“ Wir erzeugen sie, entsprechend unserem Ziel. (Wir meinen: Gefühle entstehen natürlich *autonom*, aber sie sind der Ausdruck unseres Wollens und Zieles. Es fragt sich aber, ob ein neurotisches Schuldgefühl *wirklich* ein Gefühl ist, ob es *echt* oder *unecht* ist. Es scheint eher *nicht* echt zu sein, weil wir hintergründige Zwecke mit ihm verfolgen. D. R.)

Beecher führt uns in die Welt der neurotischen Hintergründe des Schuldgefühls ein, wozu man es „benützt“ und, daß es nie ein Vorwärts sondern ein Schutz vor ihm ist. Er erfreut uns auch durch viele treffende Zitate Adlers, die das richtige Licht auf die wahren Zusammenhänge werfen.

Paul Plotke, Kent, England, bringt uns Adlersätze aus dessen „Neurotische Konstitution“ über Schuldgefühle in Erinnerung, desgleichen aus Adlers „Die andere Seite“ (weniger bekannt), die er alle mit einem Vortrag von M. Angelo Mesnard, M. D. am internationalen Kongreß der medizinischen Psychotherapie, London 1948, vergleicht. Auch eine eigene Publikation: „Individualpsychologische Betrachtungen von Schillers „Don Carlos“, ferner unser Handbuch der IP., und einige Fälle beschließen die reichhaltige Betrachtung.

Nun kommt endlich auch einmal ein Psychologe zu Wort, Frederic Feichtinger, M. D., eigentlich Arzt, aber mit tiefem Wissen der Allgemeinen Psychologie ausgestattet. Er fragt sich nämlich gleich, was denn ein Gefühl sei, hält sich an den leider nicht unbedingt repräsentablen Vertreter der Gefühlstheorie, Kurt Schneider, findet aber mit

Recht heraus, daß es natürlicherweise *echte normale Schuldgefühle* gibt, die dem ehrlichen Bessermachen dienen. Neurotische Schuldgefühle müssten eigentlich Schuldaffekte oder noch besser *-komplexe* heißen. Die sind aber wahrscheinlich unecht. Man sieht, wie fruchtbar das Symposium des Bulletins ist, weil verschiedenstes Material zusammengetragen ist.

Als einst ein Lehrer seinen Schülern eine Hausaufgabe gab: „Hat der Mensch Pflichten gegen sich selbst?“, schrieb ein Schüler nichts anderes in sein Heft als „Nein“. Mark Anton Bruck, Los Angeles (oder Kansas City?), wird mir wegen des Vergleiches nicht böse sein, dazumal er mehr als „nein“ geschrieben hat. Er betitelt seine „Hausaufgabe“ mit: „Brauchen wir denn den Begriff ‚Schuldgefühle‘?“. Er zeigt sehr genau auf, daß man in Büchern von Dr. Karen Horney, Sigmund Freud, Norman Cameron, A. A. Brill und Karl A. Menninger überall dort, wo die genannten Autoren von „Schuldgefühlen“ sprechen, auch, und mit mehr Recht, „Minderwertigkeitsgefühle“ setzen kann. Das ist unzweifelhaft richtig. Ich kann auch, wo es Tauben gibt, von Vögeln sprechen, denn „Minderwertigkeitsgefühl“ ist der Oberbegriff, der vieles unter sich begreift. Spezifiziert man aber, so ist es in einem Fall Lampenfieber, andermal Platzangst und schließlich auch ein Schuldgefühl. Doch an den Stellen der anders orientierten Autoren ist sein Vorschlag, „Minderwertigkeitsgefühle“ einzusetzen, unbedingt am Platze.

Das Bulletin enthält zum Schluß auch einen Bericht der Vorbereitungskommission zum Kongreß für geistige Hygiene in London 1948, über die Grundnotwendigkeiten der Kinder. Mitglieder der Vorbereitungskommission waren von individualpsychologischer Seite Dr. Rudolf Dreikurs, Eleanor Redwin, Sidney Roth, Dr. Arthur Zweibel und viele andere. Jene Faktoren wurden studiert, die des Kindes Fähigkeiten so entwickeln, daß es ein verantwortliches Mitglied der Gesellschaft werde. Zuerst werden die Notwendigkeiten der körperlichen Pflege und Ernährung aufgezählt, die Entwicklung eines sozialen Interesses und der Fähigkeiten, schließlich auch Eltern- und Lehrererziehung und -training und Gründung von Beratungsstellen als „Child Guidance Centers“.



Sofie *Lazarsfeld*, Paris, bespricht schließlich das Buch von Sidonie *Reiss*: „Mental Readjustement“, London 1946, und unser Freund P. P. referiert über die Jahrgänge unserer „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“, Springer, Wien, für die er Bewunderung fühlt. Auf die Resumés in je zwei anderen Sprachen weist er besonders hin.

Paul Fischl, Wien.

VICTOR KRAFT: *Der Wiener Kreis. Der Ursprung des Neopositivismus. Ein Kapitel der jüngsten Philosophiegeschichte.* VI, 179 S. Wien: Springer-Verlag, 1950. S 36.—, DM 10.—, sfr. 10.80, \$ 2.50.

Kraft hat sich mit diesem Rückblick auf die Entstehungsjahre einer ganz eigenartigen, aber bedeutsamen Forschungsrichtung, die auf die „Wissenschaftlichkeit der Philosophie“ gerichtet war und Aussagesätze überhaupt nach ihrem Wahrheitsgehalt logisch und semantisch untersuchte, ein großes Verdienst erworben. Die zwischen 50 und 60 werden sich noch mehr oder weniger gut an gewisse Hauptthesen erinnern können, die in Büchern und auf Kongressen zur Sprache kamen. Die neue Logik, die *Logistik*, die Jahrzehnte vorher von Mathematikern entwickelt worden war, wurde von den um Prof. *Schlick* (ermordet 1936) sich scharenden Forschern dazu benutzt, um eine „Wissenschaftslogik“ aufzubauen. Man hörte von der „Einheitswissenschaft“ (*Neurath*), das sollte die Philosophie sein, und dem „Physikalismus“ (*Neurath, Carnap*), das sollte das Darstellungssystem jeder wissenschaftlichen Philosophie sein.

Die Wissenschaftslogiker wurden in angelsächsischen und skandinavischen Ländern anerkannt, im deutschen Sprachgebiet nicht. Ihre Tendenz war allzusehr gegen jeden ungeprüften Dogmatismus, gegen Metaphysik jeder Art gerichtet, deren Sätze sie „Scheinsätze“ nannten und ihnen nicht einmal einen sprachlichen Sinn zubilligten. Dies mit vollem Recht. Denn — und das haben uns die Leute des „Wiener Kreis“ hinterlassen — wer heute seine Aussagen nicht in sprachlicher und bedeutungsmäßiger Hinsicht genau prüft, kann ihrer Wissenschaftlichkeit niemals sicher sein.

Sie nannten sich Neopositivisten deshalb, weil der Positivismus nur auf Erfahrung beruhte, während Neopositivismus auch Logik und Mathematik zur Prüfung richtiger Aussagen heranzieht. Logik ist uns aber vor aller Erfahrung gegeben. Im Gegensatz zu *Kant* halten die Neopositivisten mathematische und logische Sätze nicht für synthetisch, sondern für analytisch, weil sie bereits aus ihrer logischen Form als wahr erkannt werden. Empirische Aussagen sind dagegen (im Gegensatz zu *Kant*) synthetische.

Prof. *Kraus* in Prag hat die Wissenschaftslogiker (sie haben immer viele Namen gehabt) im Gegensatz zu den Philosophen Sophophoben (die Weisheit Fliehende) genannt. *Kraus*, ein hervorragender Brentanist, hatte nicht so unrecht, obwohl er es anders meinte. Die Neopositivisten wollten ja gar nicht die sich im einzelnen verkörpernde Weisheit suchen, weil sie nicht lehrbar und nicht allgemeingültig ist. Man muß erst die Weisheit „verifizieren“, dann wird sie Wissenschaft.

In einem Punkt konnte eine große Unsicherheit der Neopositivisten beobachtet werden. Ihr Bemühen, die Psychologie, seelische Gegebenheiten, Erlebnisse in ihre Wissenschaftslogik einzuordnen, schwankte in ihrer Geschichte. Sollte man sie „physikalisch“ darstellen, nach der Befindlichkeit des Organismus während des Erlebnisses? Sollte man Erlebnisse als Erfahrungen einer Fachwissenschaft, Psychologie genannt, auffassen? Schließlich beruhten auch physikalische Darstellungen auf *Wahrnehmungen* gewisser Tatsachen, also auch auf Psychischem. Über die Zuschreibung psychischer Zustände und Vorgänge an die empirische Fachwissenschaft „Psychologie“ kam man nicht hinaus.

Prof. *Kraft* hat das Werk in den Untertiteln: „Der Logismus“, und „Der Empirismus“ sehr klar und erschöpfend behandelt. Es ist nicht leicht zu lesen, weil gedacht werden muß. Studenten und philosophisch Gebildete werden es mit einer gewissen geistigen Aufregung, gleichgültig, welchen Standpunkt man einnimmt, durchstudieren. Der Springer-Verlag hat es sehr schön ausgestattet.

Paul Fischl, Wien.

VICTOR KRAFT: *Einführung in die Philosophie*. Philosophie, Weltanschauung, Wissenschaft. VI, 161 S., Wien: Springer-Verlag, 1950. S 28.—, DM 8.40, sfr. 9.—, \$ 2.—.

Warum ist diese Einführung so besonders herauszuheben aus der Unzahl von Einführungen, die es bisher gegeben hat, die wir als „philosophische Propädeutik“ in der höchsten Mittelschulklasse vorgesetzt bekamen? Der Autor, Ordinarius des philosophischen Instituts der Universität Wien, hätte bereits im Titel darauf antworten können, indem er seine Einführung analog seiner wissenschaftlichen Wertlehre eine „Einführung in die *wissenschaftliche* Philosophie“ genannt hätte. Denn Kraft hat bereits 1925 in einer Abhandlung in einem Sitzungsbericht der Wiener Akademie der Wissenschaften<sup>1)</sup> unter dem Titel: „Die Grundformen wissenschaftlicher Methoden“ Voraussetzungen wissenschaftlicher Aussagen niedergelegt. Kraft wiederholt sie teilweise: Jede wissenschaftliche Aussage muß grundsätzlich nachprüfbar sein. Erst dann ist sie wesentlich allgemeingültig. Eine wissenschaftliche Aussage muß präzise (nicht vage und unbestimmt) und eindeutig sein. Man darf nichts anderes verstehen können als das, was sie aussagt. Der Grund der Geltung einer Aussage muß klar angebbar sein, sie muß auf letzte Geltungsgrundlagen zurückgeführt werden können. Eine letzte Geltungsgrundlage besteht im Erleben. Eine andere bildet die Logik. Nur durch Angabe ihrer Geltungsgrundlagen unterscheidet sich eine wissenschaftliche Aussage von einer willkürlichen Behauptung. Alles Ableiten von Sätzen geht auf Grundsätze zurück. Alles Begriffsordnen, Beweisen, Schließen beruht auf Regeln der Logik.

Nachdem Kraft uns einen geschichtlichen Überblick darüber gegeben hat, was Philosophie zu verschiedenen Zeiten gewesen war, zeigt er uns, daß der Philosophie nach Abspaltung und Sonderung der Fachwissenschaften die Aufgabe zufällt, eine „Welt- und Lebensansicht“ u. zw. eine nichttheologische, zu systemisieren. Die Aufgabe der Philosophie kann es nicht sein, auf irgend einem Königsweg der Vernunft, der Intuition oder eines Gefühls Erkenntnisse zu gewin-

nen. Erkenntnisse gewinnt man nur aus Erfahrung. Dazu sind die Fachwissenschaften da. Der Philosophie obliegt das, was die Fachwissenschaften, die ja mit nur geringem gegenseitigen Zusammenhang Wissenschaft betreiben, in sich gar nicht leisten können; nämlich die *logische Analyse* wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Zusammenfassung (nicht Enzyklopädisierung) dergestalt geprüfter Fachwissenschaftserkenntnisse zu einem *System der Welt*.

Von so festen Grundformen wissenschaftlicher Erkenntnisse aus übt Kraft Kritik an den großen philosophischen Systemen. Sie haben Erkenntnisse gewonnen aus Vernunft und Gefühl, Rationalismus und Intuitionismus. Aber ohne Erfahrung läßt sich über die Wirklichkeit nichts aussagen. Gewiß ist Demokrit aus metaphysischen Ansichten heraus auf die Annahme von Atomen gestoßen. Aber erst die moderne Forschung hat durch ihre größeren experimentellen Mittel diese metaphysische Ansicht zu einer wissenschaftlichen gemacht. Die Wissenschaften brauchen manchmal intuitionistischen Geist, aber Intuition und alle diese anderen Erkenntnisarten werden erst dann wissenschaftlich, wenn sie nachgeprüft, verifizierbar sind. (Es gibt auch Intuitionen, die sinnlos sind.) Definitionen an sich sagen noch gar nichts darüber aus, ob das Definierte auch wirklich vorhanden ist.

Die für uns Individualpsychologen interessantesten Ausführungen finden sich im Kapitel über die *Wertlehre*. Kraft veröffentlichte 1937 ein Werk: *Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre*. (Das Wort „wissenschaftlich“ hat der Autor damals gerechterweise in den Titel hineingenommen). Jedes Wertsystem muß eine selbständige Begründung besitzen. Man kann die Begründung nicht aus Tatsachen, Normen, Weltbildern ableiten, weil in der Tatsachenverwendung, Normenfestsetzung, in den Weltbildern ja schon Werte zugrunde gelegt erscheinen.

Die deutsche Wertphilosophie von Scheler, Nikolai Hartmann u. a. (siehe auch Victor E. Frankl) gründet den Wert auf Intuition, auf ein eigenes „Wertgefühl“. Mit einem Wertgefühl kann man zwar *werten*, aber keinen Wert *begründen*. Werte seien „objektive Qualitäten“ und bilden ein eigenes, ewiges Reich der Werte, das unabhängig davon

<sup>1)</sup> Philosophisch-historische Klasse, Band 203, 3. Abhandlung.

bestehen soll, ob es je von einem Subjekt erfaßt werde oder nicht. Eine Analyse von „Wertqualität“, man muß sich dazu nur die Mühe nehmen, ergibt, daß das Qualitative an den Werten darin liegt, wodurch sie sich unterscheiden. An Wertqualitäten gibt es daher etwa „Schönheit, Wahrheit, Nützlichkeit“ und dergleichen, aber niemals ist „Wert an sich“ eine Qualität. Das aber, worin sie sich unterscheiden, ist immer ein sachlicher Gehalt. Von Schönheit sprechen wir allgemein, wenn etwas durch seine Harmonie gefällt. Von Nützlichkeit spricht man, wenn etwas als Mittel zur Erreichung eines bestimmten Zweckes dient. Dabei besteht der Wertcharakter durchaus nur im Bewußtsein ihrer praktischen Bedeutsamkeit. „Wertvoll« bedeutet, daß etwas als in Beziehung zu unserem praktischen Verhalten stehend charakterisiert wird.“ (S. 93). (Ein echter individualpsychologischer Satz!) Nur durch ihren Sachgehalt lassen sich Werte definieren. Absolute Werte, ohne Rücksicht auf ein Subjekt, gibt es nicht.

Gibt es aber kein „Absolut wertvoll“, kann es dennoch ein „Objektiv wertvoll“ geben. Kraft hätte diese Art von Werten auch „logische Werte“ nennen können, weil sie logischen Beziehungen (Kausalität, Mittel-Zweckrelation, Ableitung aus Allgemeinsätzen) entsprechen. Nicht der Zweck wird dann nach Wertgrundsätzen beurteilt, sondern das Mittel hinsichtlich seines Wertes zur Erreichung des eventuell auch umstrittenen oder unwerten Zieles. Daß ein neuartiger Panzer für die Kriegsführung objektiv wertvoll ist, besteht auch dann zurecht, wenn man Kriegsführen verurteilt.

Wir sind der Meinung, daß derartige scharfe Begriffsabgrenzungen für die individualpsychologische Arbeit eine höchst praktische Bedeutung haben können.

Objektive Werte übernehmen wir auch durch die Kulturtradition. Sie gelten innerhalb des Kulturkreises, sind aber keineswegs unbedingt richtig und auch nicht „absolut“. Sie könnten geändert werden. Für eine Rangordnung der Werte fehlt es an Kriterien. Sie ist niemals eindeutig bestimmbar.

Die Individualpsychologie als Wissenschaft der Erfahrung und des praktischen Handelns kann von Prof. Kraft sehr viel lernen

Paul Fischl, Wien.

*Konsilium.* Herausgegeben von F. Pokorny. 2. Aufl. 1328 S. Wien: Urban & Schwarzenberg. 1949. Geb. S 75.—.

Die 2. Auflage des bereits bestens eingeführten „Konsiliums“ ist kürzlich erschienen und eine so frühe Neuauflage beweist, welchen Anklang dieses Buch gefunden hat.

Obwohl inhaltlich nichts wesentlich geändert wurde, bedeutet das hinzugekommene Sachverzeichnis eine in der 1. Auflage vermißte Bereicherung.

Vom medizinischen Standpunkt aus bürgen die Autoren für ausgezeichnete und modernste Beiträge, die im einzelnen zu besprechen sich in unserer Zeitschrift erübrigt.

Für den Psychotherapeuten und Lehrer sei besonders hingewiesen auf das Kapitel „Heilpädagogik“ von Asperger und auf „Neurologie und Psychiatrie“ von Reisner. Das Kapitel „Psychotherapie“, das in ein solches, für den praktischen Arzt gedachtes, kurzes Repetitorium hineinzunehmen wohl ein Wagnis darstellt, aber für die aufgeschlossene Haltung des Herausgebers spricht, läßt in dieser Auflage die Erörterung der Psychoanalyse vermissen. Der Abschnitt „Die Individualpsychologie“ bietet auf acht Seiten eine ausgezeichnete Zusammenfassung, dem „Die Existenzanalyse“ (beide von Polak) können wir nichts hinzufügen, außer der in unserer Zeitschrift von F. Birnbaum schon festgelegten grundsätzlichen, konstruktiven Kritik. Die Besprechung dieser neuen psychotherapeutischen Richtung scheint uns ebenfalls hervorragend. Die beiden Abhandlungen: „Was der praktische Arzt als Psychotherapeut wissen soll“ von Ch. Vering, und „Wie der praktische Arzt als Psychotherapeut wirken kann“ von Frankl, scheinen uns etwas stiefmütterlich kurz, und es wäre zu wünschen, daß beiden in der nächsten Auflage — entsprechend der Stellung, die die Psychotherapie heute in der allgemein-ärztlichen Praxis einnimmt — etwas mehr Platz eingeräumt wird.

Das „Konsilium“ bedeutet für jeden Arzt, der sich auf kurzem Wege über die neuesten Errungenschaften der Gesamtmedizin orientieren will, ein wertvolles Nachschlagebuch.

L. Spiel, Wien.



W. M. TREICHLINGER: *Japanische Spruchweisheit*. 56 S. Stuttgart—Wien—St. Gallen: Verlag Janusbibliothek der Weltliteratur. 1950. Geb. S 12.—

In netter Ausstattung legt uns obgenannter Verlag eine Sammlung tiefgründiger Aussprüche japanischer Weisheit vor. Damit wird jene Reihe, wie wir sie etwa aus dem Tieck-Verlag kennen, um eine wertvolle Sammlung ergänzt. Daß auch der Individualpsychologe aus ihr Gewinn ziehen und sich an ihr erfreuen kann, ist z. B. aus folgenden Aussprüchen zu ersehen: „Dumme Kinder werden mehr geliebt als kluge.“ „Etwas Gutes ist auch an einem Dummkopf.“ „In ein Haus, in dem gelacht wird, kommt das Glück.“ „Wer allzu klug ist, findet keine Freunde.“ „Es ist leicht zu sterben, aber schwer zu leben.“ „Wer mit 10 Jahren ein Wunderkind ist, hat mit 15 Talent, und ist mit zwanzig ein Durchschnittsmensch.“ „Die Geduld nicht verlieren, auch dort, wo es unmöglich scheint, das ist Geduld.“ „Wo Menschen sich freuen, freue dich mit.“ „Wer einem andern den Tod wünscht, schaufelt sich das Grab.“ „Auch Buddha war zuerst nur ein gewöhnlicher Mensch.“ „Es ist schädlich, nur Siege und keine Niederlage zu kennen.“ — Diese kleine Auswahl dürfte wohl ein genügender Hinweis für den Wert der Sammlung sein. Sie zeigt uns aber auch die außerordentliche Klugheit dieses asiatischen Volkes, die Abgeklärtheit seines Geistes und die prägnante Diktion; wieder ein Beweis für das Sprichwort: „In der Kürze liegt die Würze.“ Wir können diese Sammlung nur bestens empfehlen: In leichter Form wird hier Tiefes gesagt.

C. J. Ernst, Wien.

## Rundschau.

Der dritte Kongreß der World Federation of Mental Health fand dieses Jahr vom 31. August bis 6. September in Paris statt. Als Delegierte der Österreichischen Gesellschaft für Psychohygiene nahmen Dr. R. Jech (Psychiatrisch-neurologische Univers.-Klinik, Wien) und unser Vereinsmitglied Dir. O. Spiel teil.

An Stelle des scheidenden Präsidenten der World Federation André Repond wurde der

Kanadier Line gewählt. Der Kongreß wurde von über 200 Teilnehmern aus 24 Staaten besucht. Einem Antrag der österreichischen Delegation im Vorjahre entsprechend, zeigte das Programm der diesjährigen Veranstaltung eine starke Betonung des Wissenschaftlichen gegenüber dem Organisatorisch-Administrativen. Die Arbeit vollzog sich zunächst in mehreren Vollsitzungen, größtenteils aber in Gruppenveranstaltungen, von denen besonders erwähnt seien: „Das vorschulpflichtige Kind und die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern.“ „Psychische Hygiene im Schulalter und die Ausbildung der Lehrer in Psychischer Hygiene.“ „Probleme und Prinzipien der Psychischen Hygiene.“ „Psychische Hygiene und Industrie.“ „Autorität und Führerschaft.“ „Psychische Problematik der Displaced Persons.“

Die auf dem Kongreß anwesenden Individualpsychologen Prof. Dr. R. Dreikurs (Chicago), Mme. Dreifuss (Paris), Mme. Hauser (Paris), Dir. Spiel (Wien) hatten vielfach Gelegenheit, mit individualpsychologischen Gedankengängen in die Diskussionen einzugreifen. Nach einem ausgezeichneten Referat Mme. Hausers, wurde die allen Kongreßteilnehmern in englischer Sprache vorliegende Arbeit Dir. Spiels über „Technologie der Psychohygiene im Schulalter“ von den Gruppenmitgliedern diskutiert und es schienen auch individualpsychologische Gedankengänge in den von der Gruppe „Psychische Hygiene im Schulalter“ beschlossenen Leitsätze und Mitteilungen an das Exekutivkomitee auf. Ebenso wurden die Leitsätze der Gruppe „Probleme und Prinzipien der Psychischen Hygiene“ durch die Ausführungen unseres Chicagoer Freundes, Prof. Dr. Dreikurs, wesentlich beeinflusst.

Die Anwesenheit einiger Individualpsychologen beim Kongreß für Psychische Hygiene in Paris begünstigte eine Zusammenkunft der Individualpsychologen aus mehreren Staaten. Mme. Hauser stellte in liebenswürdiger Weise ihre Wohnung zur Verfügung. Zu diesem Treffen fanden sich ein: Dr. Deglise und Frau (Holland), Mme. Dreifuss (Frankreich), Prof. Dr. Dreikurs (USA.), Mrs. Lazarsfeld (USA.), Dr. Müller (Holland), Dr. Meyer (Frankreich), Dr. Rolo (Schweiz), Dr. Schaffer (Frankreich), DDR.



*Sicher* (USA.), *Dir. Spiel* (Österreich), *Dr. Wolfersberger* und *Frau* (Schweiz).

Da das eigentliche Treffen der Individualpsychologen aber erst für den 19. September geplant war, wurden bei dieser Zusammenkunft nur gegenseitig Informationen über den Stand der Individualpsychologie in den einzelnen Ländern gegeben und das Problem einer internationalen Vereinigung vorbereitend erörtert. Über die Ergebnisse dieser Tagung am 19. September, für die auch Vertreter Englands angemeldet waren, wird noch berichtet werden.

Im Bruderhaus der *Rummelsberger* Anstalten fand, einberufen von der Evangelischen Inneren Mission, unter Leitung des Beauftragten für kirchliche Unterweisung in der evang.-luther. Kirche in Bayern, Pfarrer Lizentiat *Frör*, und Rektor *E. Vogt*, eine Tagung für Erzieher statt. Der Hauptakzent lag, entsprechend dem Thema, auf der Erziehungsberatung und Erziehungshilfe bei schwierigen Kindern. Doz. Dr. Kurt *Weinmann*, München, war zu einem Referat über „Jugendneurosen, ihre Behandlung und Verhütung“ aufgefordert, an das sich eine Reihe von Ausspracheabenden anschloß. Die Zuhörerschaft, etwa 140 Volksschullehrer aller Altersstufen und sonstige pädagogisch Interessierte, zeigten sich sehr aufgeschlossen und aufnahmebereit für die Ergebnisse der Individualpsychologie. Der seinerzeit vom Wiener Kreis ausgearbeitete und in der Internationalen Zeitschr. für Individualpsychologie erschienene Fragebogen zum Gebrauch in den Erziehungsberatungsstellen wurde eingehend besprochen und als Leitfaden den Teilnehmern mitgegeben, ebenso eine Zusammenstellung der wichtigsten individualpsychologischen Literatur. Beides wurde sehr dankbar begrüßt. Es ist geplant, im Rahmen der Evangelischen Inneren Mission, die auch eine Erziehungsberatungsstelle unter Führung von Rektor *Vogt* im Löhehaus, München, Landshuterstr. 40, unterhält, künftig Ferienkurse zur Heranbildung von Erziehungsberatern einzurichten. Näheres wird darüber zu gegebener Zeit in der Zeitschrift „Schule und Leben“ (Herausgeber Rektor *Erich Vogt*, München; Christian Kaiser-Verlag) mitgeteilt werden.

## Paul Federn †.

Vor wenigen Monaten erreichte uns die Nachricht, daß *Paul Federn* in Amerika gestorben ist. Nachdem ihm seine Frau kurze Zeit vorher durch den Tod entrissen worden war, stand der fast 80jährige, im Geist und im Herzen immer jung Gebliebene, allein auf der Welt und war körperlich schwer krank. Eine Krankheit, die schon eine Operation notwendig gemacht hatte, sollte durch eine neuerliche Operation beeinflusst werden. Da entschloß sich *Paul Federn*, seinem Leben selbst ein Ende zu setzen und schoß sich eine Kugel ins Herz: er wollte mit seiner Krankheit, mit seinem Siechtum niemanden zur Last fallen.

Ein großer Arzt, ein wahrer Mensch ist von uns gegangen. Im Jahre 1871 in Wien geboren, entstammte er einer bekannten Arztfamilie und hat sich bald der damals noch neuen psychoanalytischen Lehre zugewendet. Er war einer der ersten Schüler *Freuds* und wurde bald einer der führenden Köpfe der psychoanalytischen Vereinigung. Mit einer ungeheuren Vitalität ausgestattet, war er der große Kämpfer der damals noch umstrittenen Wissenschaft, der er einige bedeutende Arbeiten schenkte, als deren bekannteste das „Psychoanalytische Volksbuch“ 1926 seinen Namen in weite Kreise getragen hat. Sein grundgütiger Charakter und sein feiner Humor, der auch schwierige Situationen mit einem Witz zu meistern verstand, haben *Federn* auch bei denen, die seine wissenschaftlichen Anschauungen nicht teilten, ob seiner Hilfsbereitschaft und seinem vornehmen Menschentum angesehen und beliebt gemacht. Und wenn man das Glück und die Freude hatte, mit *Federn* und seiner von ihm über alles geliebten Frau in seinem Heim, im 6. Wiener Gemeindebezirk, zusammen zu sein, sozusagen „gemütlich“, da zeigte sich *Federn* als der vollkommene Hausherr und Gastgeber, das Prototyp des alten Österreichers.

Wenn auch nicht akademischer Lehrer, war *Federn* doch Lehrer und Meister vieler und für alle, die ihn kannten, Vorbild, das unvergessen bleiben wird. *Karl Nowotny*.





